

Ida Marie Ellefsen

**”Her må noen ha blitt drept.”**

En studie av bruken av modalitet i elevtekster på 4. og 7. trinn.

Masteroppgave i nordisk,  
5-årig lektorutdanning.

Trondheim, mai 2015

Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet

Det humanistiske fakultet  
Institutt for språk og litteratur





## **Forord**

Å skrive masteroppgave har vært en lang og arbeidskrevende prosess, og det er flere mennesker som har bidratt på hver sin måte til at masterperioden har blitt en god periode og at jeg endte opp med et produkt som jeg er fornøyd med.

Først og fremst vil jeg takke min hovedveileder Kristin Melum Eide, som alltid hadde gode og konkrete tilbakemeldinger og som har oppmuntret meg gjennom hele perioden og gjort meg trygg på at dette er noe jeg får til. Jeg følte også at du alltid hadde tid til meg, selv om jeg vet du er veldig travel. Dette hadde ikke gått uten deg!

Min biveileder Hildegunn Otnes fortjener også en stor takk. Du har sett teksten min med andre øyne og gitt meg mye verdifull input, samtidig som det var nettopp du som satte meg på ideen om å bruke tekster fra Normprosjektet som datamateriale. Jeg vil også takke for at du hjelp meg å navigere i korpuset og tok meg med ned på Skrivesenteret. Dette har vært en veldig lærerik prosess som jeg er glad for å ha vært igjennom. Jeg er helt sikker på at jeg har blitt en bedre norsklærer av å jobbe med Kristin og Hildegunn.

Jeg vil også takke mamma og pappa, som alltid har fortalt meg at jeg er flink i det jeg driver med, og ikke legger skjul på at de er stolte av meg. Dere har vært en støtte hele veien, selv om jeg ikke egentlig tror dere forsto hva jeg skrev om. Jeg føler meg heldig hver eneste dag fordi jeg har dere.

En takk går også til gode venner – både dere som satt på lesesalen med meg og dere andre. En stressende periode blir så mye bedre med så mange flotte mennesker rundt seg. Dere vet hvem dere er! En spesiell takk til Julie, som også gadd å lese korrektur på oppgaven.

Til sist vil jeg nevne Jørgen – selv om du egentlig ikke ville bli takket i forordet. Masterperioden hadde ikke gått like glatt uten din tilstedeværelse og stoiske ro. Du trenger ikke gjøre eller si noe spesielt, men når du sier at ”dette går bra”, så tror jeg alltid på deg. Og det gikk jo bra!

Takk alle sammen.



## Sammendrag

I denne oppgaven studerer jeg hvordan elever med norsk som morsmål bruker modalitet, med spesielt fokus på ikke-rotmodalitet. Flere tidligere studier har vist at ikke-rotmodalitet, det vil si modalitet som uttrykker en ekstern talers vurdering av sannhetsinnholdet, ser ut til å utvikles senere hos barn enn rotmodalitet– i mange tilfeller så sent som 12 år. Dette ønsker jeg å belyse i min oppgave, og jeg tar for meg et datamateriale bestående av 40 tekster, skrevet av elever på 4. og 7. trinn.

Materialet er samlet inn gjennom Normprosjektet, et prosjekt i regi av det nasjonale Skrivsesenteret. Målet med Normprosjektet er å utarbeide standarder for skrivekompetanse og vurdering av denne hos elever på mellom- og ungdomstrinnet. Jeg har fått tilgang til dette elevtekstmaterialet gjennom min biveileder Hildegunn Otnes på program for Lærerutdanning.

Jeg har studert både modalverb og modale adverbialer, og brukt flere teoretikere som grunnlag for analysen min. De lingvistene som er mest brukt er Kristin Eide (2006) og Michael Halliday (2004). Jeg presenterer disse i kapittel 2, og argumenterer for en teoretisk sammenheng mellom dem, som jeg baserer mine analyser på. Jeg belyser også tidligere studier av barns modalitet, sammen med Anna Papafragou (1998) og hennes teori om at tilegnelsen av ikke-rotmodalitet og *Theory of Mind* henger sammen. Dette er en prediksjon jeg tar med videre i analysen min. Kapittel 2 inneholder også en del om skriveteori, da hva slags tekst eleven skriver, dikterer hvordan modalitet blir brukt.

I kapittel 3 presenterer jeg metoden jeg har brukt, som er en kvalitativ metode med kvantitative innslag. Jeg drøfter hvilke fordeler denne tilnærmingen har, samt hvilke begrensninger man kan møte i arbeidet med skriftspråkskorpus. Jeg presenterer også Normprosjektet og datamaterialet i dette kapitlet.

Kapittel 4 er resultatene av analysearbeidet. Her presenterer jeg den prosentvise forekomsten av modaluttrykk i tekstene, for deretter å gå dypere inn i enkeltforekomster og argumentere for mine analyser. Jeg avslutter dette kapitlet med å peke på noen tendenser i materialet.

Resultatene drøftes i kapittel 5 og knyttes opp mot teoriene jeg la som grunnlag i kapittel 2. Her belyser jeg spesielt hvordan mine resultater kan knyttes opp mot Theory of Mind og hvordan dette kommer til syne i tekstene, før jeg oppsummerer og konkluderer i kapittel 6.



## **Masteroppgavens relevans for arbeidet som lektor i skolen**

Min masteroppgave er først og fremst relevant for mitt arbeid som norsklektor fordi arbeidet med elevtekstene har gitt meg en bevissthet rundt hvilke eksplisitte kriterier som legges til grunn for skriving.

Normprosjektet har definert syv vurderingsområder (disse presenteres i kapittel 3.3 i oppgaven) som legger vekt på alle aspekter av teksten, fra ortografi til hvordan teksten kommuniserer. Å sette seg inn disse vurderingskriteriene var en del av prosessen for å velge ut tekster til materialet, og har gitt meg som fremtidig norsklektor en forståelse for at en elev kan mestre ulike deler av en tekst forskjellig, og viktigheten av å se og anerkjenne de delene eleven *mestrer* i en vurdering. Å gi eleven konkrete kriterier for en god tekst, for så å vurdere elevens tekst på akkurat disse, gir også en trygghetsfølelse for eleven og forhindrer at teksten blir vurdert etter ”skjønn” og magefølelse.

Jeg har også sett i mine analyser at det er stor forskjell på tekstene på et alderstrinn– et trekk som også kan videreføres til eldre elever i ungdomsskolen og videregående opplæring. Dette er en viktig del av tilpasset opplæring.

Sist, men ikke minst, har arbeidet med masteroppgaven fått meg til å innse hvilket teksttungt samfunn vi lever i i dag, og hvor viktig det er å mestre ulike teksttyper og tilpasse dem til mottageren. Skriving som grunnleggende ferdighet er derfor svært viktig – i alle fag, ikke bare i norskfaget.





# Innholdsfortegnelse

<b>1. INNLEDNING</b> .....	<b>1</b>
<b>2. TEORI</b> .....	<b>2</b>
2.1 KATEGORIEN MODALITET .....	3
2.2 MODALVERB .....	3
2.2.1 Rot og ikke-rot.....	4
2.2.2 Subjekt- og ikke-subjektorienterte rotmodaler .....	5
2.2.3 Monadisk dynamisk modalitet og svak epistemisk mulighet .....	7
2.3 MODALITET I FORM AV ADVERBIALE UTTRYKK .....	8
2.3.1 Michael Halliday.....	8
2.3.2 Hallidays begrepspar: Modalisasjon og modulasjon .....	9
2.4 MODALITET HOS BARN .....	10
2.5 THEORY OF MIND .....	11
2.6 FLERE MODALITETSSTUDIER HOS BARN OG UNGE .....	13
2.6.1 Coates (1988).....	13
2.6.2 Maagerø (2004).....	14
2.7 SKRIVETEORI: SJANGER, STIL.....	15
2.7.1 Sakprosa .....	15
2.7.2 Fortelling.....	16
2.8 REDEGJØRELSE FOR ANALYSEKATEGORIER .....	16
2.8.1 Talerorientert modalitet .....	17
<b>3. METODE</b> .....	<b>18</b>
3.1 METODISKE TILNÆRMINGER.....	19
3.1.1 Kvalitativ metode.....	19
3.1.2 Kvantitativ metode.....	20
3.1.3 Tekstkorpus.....	21
3.2 FRAMGANGSMÅTE I ANALYSEARBEIDET .....	22
3.3 MATERIALET: NORMPROSJEKTET .....	24
3.4 UTVELGELSESKRITERIER .....	25
3.5 TILLEGGSSUTVALG .....	27
3.6 OPPGAVENE.....	28

<b>4. ANALYSE AV RESULTATER</b> .....	<b>29</b>
4.1 PROSENTMESSIG OVERSIKT OVER MODALUTTRYKKENE .....	30
4.2 MODALVERB .....	31
<i>Tabell 1: 4SNØ</i> .....	31
<i>Tabell 2: 4SPØK</i> .....	33
TABELL 3: 7SNØ.....	34
<i>Tabell 4: 7SPØK</i> .....	37
4.3 MODALE ADVERBIALER.....	38
<i>Tabell 5: 4SNØ</i> .....	39
<i>Tabell 6: 4SPØK</i> .....	40
<i>Tabell 7: 7SNØ</i> .....	41
<i>Tabell 8: 7SPØK</i> .....	42
4.4 TENDENSER .....	45
<b>5. DRØFTING</b> .....	<b>46</b>
5.1 TALLENE .....	46
5.2 PREDIKSJONER PÅ GRUNNLAG AV TEORI.....	46
5.2.1 <i>Papafragou</i> .....	46
5.2.2 <i>Coates</i> .....	47
5.2.3 <i>Maagerø</i> .....	48
5.3 GRADERING .....	48
5.4 MINE FUNN .....	49
5.4.1 <i>Variasjon i bruken av modalitetsuttrykk</i> .....	49
5.4.2 <i>Talerorientert modalitet</i> .....	50
5.4.3 <i>Bruk av talerorientert modalitet i snø- og spøkelsestekstene</i> .....	51
5.4.4 <i>Tekstkompetanse</i> .....	54
<b>6. KONKLUSJON</b> .....	<b>55</b>
<b>LITTERATUR</b> .....	<b>57</b>
<b>VEDLEGG</b> .....	<b>I</b>

## 1. Innledning

Modalitet er et område av grammatikken som har blitt mye studert i germanske språk. Vi bruker modalitet relativt mye i norsk, enten for å uttrykke vår egen holdning til det som blir sagt, eller for å uttrykke en hensikt eller påvirke andre. I min oppgave vil jeg kalle dette henholdsvis *ikke-rotmodalitet* og *rotmodalitet*. Dette uttrykkes enten gjennom ett eller flere av de fem modalverbene, eller gjennom bruk av adverbiale uttrykk.

Det har blitt utført flere studier som omhandler hvordan og i hvor stor grad barn bruker modalitet. Et interessant funn i mange av disse studiene er at ikke-rotmodalitet ser ut til å bli tatt i bruk i barns språkproduksjon senere enn rotmodalitet som uttrykker for eksempel plikt eller tillatelse. Små barn ser heller ikke ut til å forstå ikke-rotmodalitet før de er godt over tre år, noe vi kan tolke som at denne typen modalitet tilegnes senere.

Det har blitt foreslått flere grunner til at det kan være slik, og et interessant perspektiv er at tilegnelsen av ikke-rotmodalitet kan henge sammen med utviklingen av den såkalte *Theory of Mind* – et psykologisk begrep som omhandler et individs evne til å forutse eller forklare mentale tilstander hos seg selv eller andre. *Theory of Mind* ansees ikke som ferdig utviklet før barnet er nærmere 12 år, noe som gir en interessant korrelasjon med modalitetsundersøkelsene som har blitt gjort av barn, fordi bruken av ikke-rotmodalitet ser ut til å nå voksent nivå rundt denne alderen.

Det er dette jeg vil undersøke i min oppgave. Jeg har fått tilgang til et datamateriale bestående av 40 elevtekster fra elever på 4. og 7. trinn, samlet inn i forbindelse med Normprosjektet, et stort landsomfattende prosjekt finansiert av Norsk Forskningsråd<sup>1</sup>.

Sett i lys av undersøkelser som tidligere er gjort, har jeg formulert følgende problemstilling: *Hvordan bruker elever på 4. og 7. trinn modalitet i tekstene sine, med spesielt fokus på ikke-rotmodalitet?* Jeg skal belyse hvorvidt de eldre elevene bruker mer ikke-rotmodalitet enn de yngre, og hvordan dette eventuelt arter seg i tekstene. Jeg skal studere både beskrivende tekster (også kalt *snøtekster*) og fortellende tekster (også kalt *spøkelsestekster*), og se hvorvidt bruken av rot- og ikke-rotmodalitet er avhengig av hva slags tekst elevene skriver.

I kapittel 2 vil jeg presentere teorien som ligger til grunn for analysen min. Jeg bruker flere ulike teoretiske perspektiver, og vil knytte disse sammen til ett helhetlig begrepsapparat som jeg bruker gjennom oppgaven. Kapittel 3 er en beskrivelse av metode og materiale. I

---

<sup>1</sup> <http://norm.skrivesenteret.no/>

<sup>2</sup> Heretter referert til som Modyanova et.al (2010)

kapittel 4 presenterer jeg hvilke resultater jeg har funnet og hvordan jeg har kategorisert de ulike forekomstene av modalitet. Deretter følger selve drøftingen i kapittel 5, der jeg definerer ulike prediksjoner basert på teori og tidligere undersøkelser og studerer hvordan disse stemmer overens med mine funn. I drøftingen vil jeg også presentere det jeg mener er de viktigste funnene i min oppgave, før jeg konkluderer i kapittel 6.

## 2. Teori

I dette kapitlet vil jeg presentere ulike aspekter ved modalitetsteori, både modalitet som grammatisk kategori og når det kommer til språktilegnelse. I første del av dette kapitlet vil jeg kort gjøre rede for hva modalitet er, deretter presentere modalverbene med fokus på Eides (2006) inndeling *rot* og *ikke-rot*. Jeg har inkludert en egen del der jeg går mer i dybden på ikke- subjektorientert dynamisk modalitet fordi dette har mange forekomster i materialet mitt. Jeg tar deretter for meg modalitet i form av modale adverbialer, her med fokus på Hallidays gruppering av disse og en presentasjon av hans dikotomi *modulasjon- modalisasjon*.

Etter dette følger en del om barns bruk av modalitet. Jeg presenterer først Papafragou (1998) og hennes teorier om hvorfor barn tilegner seg ikke-rotmodalitet senere enn rotmodalitet, med en egen del om *Theory of Mind*. Deretter presenterer jeg Modyanova, N., Agoos, C., Echelbarger, M., Holt, A., Wexler, K. (2010)<sup>2</sup> sine motargumenter, som går ut på at det ikke er Theory of Mind som er forklaringen på den sene tilegnelsen, men syntaktiske strukturer. Jeg ønsker kun å belyse denne debatten i min oppgave, ikke komme med entydige konklusjoner.

Jeg vil også ta for meg to andre undersøkelser, utført av Jennifer Coates (1988) og Eva Maagerø (2004) som begge er interessante for mine undersøkelser og som jeg bruker som grunnlag for analysen min. Coates har gjennomført en undersøkelse av modalitet hos barn som har samme alder som mine elever, mens Maagerøs undersøkelse tar for seg tekster skrevet av norske elever.

Jeg har også inkludert en del om skriveteori, der jeg presenterer stil- og sjangertrekk ved beskrivende og fortellende tekster, med spesielt fokus på hvorfor barn ofte velger å skrive skrekkfortellinger. Dette er på grunn av at typen tekst eleven skriver, ofte dikterer hva slags modalitet som blir brukt.

Teorikapitlet avsluttes med en del der jeg presenterer hvilke kategorier jeg har delt modalitetsuttrykkene inn i, med en teoretisk redegjørelse for disse. Jeg vil presentere en

---

<sup>2</sup> Heretter referert til som Modyanova et.al (2010)

teoretisk sammenheng mellom generative og funksjonelle teorier når det kommer til modalitet, og knytte sammen de ulike teoriene sammen til ett begrepsapparat som jeg vil bruke videre i oppgaven.

Eksempel er tatt fra datamaterialet med mindre noe annet er spesifikt oppgitt.

## 2.1 Kategorien modalitet

Modalitet betraktes som et semantisk fenomen (Wärnsby, 2006: 12) som tillegger mening til en nøytral proposisjon bestående av et subjekt og et predikat. Denne meningen kan innebære pålegg, tillatelse, evne, vilje, samt talerens vurdering av i hvor stor grad proposisjonen er sann eller ikke sann. Denne meningen kan uttrykkes grammatisk bla. gjennom morfologiske kategorier av verbet (modus kategorier), leksikalske uttrykk i form av adjektiver og adverb, modalverb + infinitivkonstruksjoner og andre verbforbindelser som *være*, *ha* eller *bli* + infinitivkonstruksjon (Faarlund, Lie og Vannebo, 1997: 579). I denne oppgaven skal jeg ha fokus på modalverb og bestemte leksikalske kategorier, mer spesifikt modale adverbialer.

## 2.2 Modalverb

Norsk referansegrammatikk (NRG) opererer med fem "egentlige" modalverb i norsk. Disse er *skulle*, *måtte*, *burde*, *ville* og *kunne* (Faarlund, et al. 1997: 526). Disse fem blir definert og klassifisert ved at de har preterito-presentisk bøyning, ikke kan stå i imperativ eller passiv<sup>3</sup> og ikke kan fungere som selvstendige verb med nominal utfylling. Alle modalverbene tar infinitiv uten *å* som utfylling.

Eide (2006) bruker en litt videre tilnærming til modalverb og mener at et element fortsatt kan være et modalverb selv om det tar andre komplementer enn infinitiv. Hun deler modalverbene inn i modale hjelpeverb og modale hovedverb. De modale hjelpeverbene er slik NRG definerer dem; de tar infinitivkomplement. De modale hovedverbene kan derimot ta et direkte objekt eller en finitt leddsetning som komplement (Eide, 2006: 1):

2.1) *Jeg vil at du blir her.*<sup>4</sup>

Eide mener det er viktig å skille disse to, da de har ulike semantiske og syntaktiske egenskaper, men samme leksikalske form. I den deskriptive tradisjonen har man brukt egenskaper hos de modale hovedverbene for å forklare de modale hjelpeverbene, noe som i følge Eide er en feilslått analyse (Eide, 2006: 2).

---

<sup>3</sup> *Kunne* og *ville* kan i visse tilfeller ha s-passiv, mens *kunne* kan opptre i imperativ i marginale tilfeller. Se Eide (2006) for mer om dette.

<sup>4</sup> Det opptre ingen modale hovedverb i mitt materiale, dette eksemplet har jeg derfor konstruert selv.

Setningen i 2.1) er en velformet setning i norsk selv om modalverbet ikke tar infinitivskomplement. Istedenfor å tenke seg at *vil* ikke er et modalverb i denne setningen eller at *vil* bare er et modalverb i visse sammenhenger, er det i følge Eide (2006: 2) mer plausibelt at det er snakk om to forskjellige verb med samme leksikalske form. Dette er en analyse jeg stiller meg bak i denne oppgaven. I mitt materiale er ingen av modalverbforekomstene modale hovedverb<sup>5</sup>, men jeg ønsker å presentere en tilnærming til modalverb som er mindre streng enn den som forekommer i Faarlund et al. og i andre, mer deskriptive verk.

### 2.2.1 Rot og ikke-rot

Oppmerksomheten i forskning på modalverb i de fleste germanske språk, også i norsk, har tradisjonelt vært rettet mot de modale hjelpeverbene som tar infinitivskomplement. Det er også i denne gruppen man har operert med skillet *rot-* og *ikke-rotlesing* av modalverbet. Dette skillet blir betraktet som en viktig egenskap ved modalverb.<sup>6</sup>

En *rotlesing* av modalverbet innebærer forpliktelse, vilje, evne eller tillatelse på vegne av en agent. *Ikke-rotlesing* er talerens vurdering av sannhetsinnholdet i en ytring. Følgende eksempel fra Eide (2006:4) kan leses både som rot og ikke-rot:

2.2) *Jon må være på kontoret.*

I dette tilfellet blir rotlesingen at Jon er pålagt av for eksempel en overordnet å være på kontoret, mens en ikke-rotlesing blir at taleren mener at det er mest sannsynlig at Jon befinner seg på kontoret. Alle de fem modalverbene kan potensielt ha både rot- og ikke-rotlesing når de brukes som et hjelpeverb.

Det er mer enn semantiske forskjeller som skiller de to lesingene. Det er også visse syntaktiske forskjeller, først og fremst med hensyn til hva slags komplement rotmodaler og ikke-rotmodaler kan ta. For det første er det kun rotmodaler som kan ta direksjonale småsetninger som komplement, det vil si et komplement som uttrykker bevegelse i en retning. For det andre vil et ikke-rotmodal alltid opptre til venstre for et rotmodal dersom de opptre i samme setning (op.cit:9).

Mange tradisjonelle grammatikker, blant annet Norsk referansegrammatikk (Faarlund, et. al. 1997: 580), definerer de to hovedkategoriene av modalverb som *deontisk* og *epistemisk*. Denne dikotomien tilsvarer i stor grad *rot* og *ikke-rot* hos Eide. Eide deler modalverbene

---

<sup>5</sup> Det er et par forekomster der et bevegelsesverb er underforstått, for eksempel i snøteksten til K410: *Hvis man skal inn og har snø på skoene må man børste det av med en kost*. Disse har jeg analysert som modale hjelpeverb, da disse modalverbene har de samme egenskapene som hjelpeverb, ikke som hovedverb.

<sup>6</sup> Eide (2006: 6) bruker dette skillet først og fremst i modale hjelpeverb og ekskluderer hovedverbene i denne sammenhengen.

finere inn og bruker rot og ikke-rot som overkategorier for flere subkategorier. Hun definerer to subkategorier i rotkategorien: *deontisk* og *dynamisk*. I ikke-rotkategorien plasserer hun tre subkategorier: *evidensiell*, *epistemisk* og *metafysisk*<sup>7</sup> (Eide, 2006: 82). Mellom disse subkategoriene er det kun semantiske forskjeller, ikke syntaktiske.

Jeg har basert modalverbkategoriene i min analyse på denne inndelingen, men har valgt å ikke klassifisere ikke-rotmodalene i subkategorier. Dette har jeg først og fremst gjort fordi det ikke har noen betydning for analysen min hvorvidt en forekomst er evidensiell, epistemisk eller metafysisk, kun at den er ikke-rot. Jeg er primært interessert i hvorvidt de eldre elevene bruker mer ikke-rotmodalitet enn de yngre, ikke hva slags underkategorier av ikke-rotmodalitet de bruker. Jeg har også funnet relativt få forekomster av ikke-rotmodaler, derfor er få av disse underkategoriene representert i materialet i særlig stor grad.

Rotmodalene har jeg delt inn i deontisk og dynamisk lesing, i tillegg til underkategorien *monadisk dynamisk*. *Deontiske* modalverb leses som påbud eller tillatelse fra en ekstern eller intern kilde, mens *dynamiske* modalverb innebærer vilje eller påbud innad i individet. En dynamisk lesing av modalverbet *må* i 4) blir derfor at Jon har et sterkt indre ønske om å være på kontoret. En *monadisk dynamisk* lesing sier noe om potensialet i en situasjon.

### 2.2.2 Subjekt- og ikke-subjektorienterte rotmodaler

En av hovedgrunnene til at jeg har valgt å dele rotkategorien inn i kategorien *monadisk dynamisk* i tillegg til deontisk og dynamisk, er at jeg i snøtekstene fant svært mange forekomster av den såkalte monadisk dynamiske lesingen av modalverbet *kunne*. I denne sammenhengen er det relevant å presentere skillet *subjekt-* og *ikke-subjektorientert* lesing, og hvordan dette dikterer modalverbenes argumentstruktur.

En subjektorientert lesing av modalverbet innebærer at man kan konstruere en relasjon mellom modalverbet og et tenkende subjekt (Eide, 2006: 47). Med en slik lesing blir modalverbet toverdug, også kalt transitivt, og tar subjektet og et ledd til som argument. Jeg vil adoptere Eides begrepsbruk og kalle dette *diadisk*. Et eksempel er følgende<sup>8</sup>:

2.3) *Jeg må være på kontoret i hele dag.*

I 2.3) har subjektet *jeg* en plikt, enten pålagt av seg selv eller andre, til å være på kontoret. Modalverbet *må* tar to utfyllinger, subjekt og objekt. I dette eksemplet leses *må* som subjektorientert deontisk, noe som er den vanligste lesingen av deontiske modalverb.

---

<sup>7</sup> Epistemisk lesing innebærer talerens sannhetsvurdering basert på den informasjonen individet har tilgang til, mens evidensiell lesing innebærer talerens sannhetsvurdering basert på observerbare bevis. Metafysisk modalitet angår hvordan noe kan ende opp – altså en fremtidsrettet vurdering av sannheten (Eide, 2006:41)

<sup>8</sup> Eksemplene i 6, 7 og 8 er hentet fra Eide (2006).

En ikke-subjektorientert lesing har ikke denne relasjonen til et subjekt, og subjektet er ikke et argument til modalverbet. Følgende setning er et eksempel på en ikke-subjektorientert, deontisk lesing av *må*:

2.4) *Det må komme minst femti personer.*

I denne bruken av modalverbet ligger det en plikt eller nødvendighet, men det finnes ikke noen relasjon til et tenkende subjekt<sup>9</sup>. Det er snarere situasjonen eller omstendighetene som tilsier at noe er nødvendig eller påbudt.

Modalverbet tar i slike tilfeller kun ett argument, nemlig hele proposisjonen. Det leses derfor enverdig, også kalt intransitivt eller *monadisk*. Mens rotmodaler kan ha begge lesinger, *må* ikke-rotmodaler alltid ha en slik ikke-subjektorientert, monadisk lesing (op.cit.: 52). Innholdet av talerens sannhetsvurdering i ikke-rotmodaler dikterer en slik lesing:

2.5) *Da tenkte jeg, her må noen ha blitt drept.* (K410 SPØK)

I denne setningen foreligger ikke en relasjon mellom subjektet og modalverbet – det er ikke subjektet *noen* som har en forpliktelse eller som gjør en sannhetsvurdering. Dette er enda et definerende trekk som skiller rot- og ikke-rotmodaler.

Eide definerer rotmodalverbenes semantiske form som at proposisjonen P skal gjøres sann (Eide, 2005: 275). Denne intensjonen, nødvendigheten eller muligheten for å gjøre P sann, kan komme fra tre ulike aktører: Taleren, subjektet eller eksterne faktorer.

2.6) *Du skal ikke på kino i kveld.*

Eksemplet fra Eide (op.cit: 276) i 2.6) kan tolkes på ulike måter avhengig av hvem det er som ytrer setningen og hvem som er kilden til modaliteten. Dersom jeg sier dette til deg, er det jeg som taler som sier at det er min intensjon at du ikke skal P (på kino i kveld). Dette kan betraktes som en trussel eller et løfte. Dersom man tenker seg at lillesøsteren til subjektet kommer med beskjeden på vegne av foreldrene, er disse en ekstern instans som har intensjon om P. Subjektet selv kan også være kilden til modalitet, da kan setningen være stilt som et spørsmål:

2.7) *Du skal ikke på kino i kveld?*

Dersom modalverbet er subjektorientert, er det subjektet som har intensjon om å gjøre P sann. I dette tilfellet er det hvorvidt subjektet har intensjon om å dra på kino. Dersom modalverbet er ikke-subjektorientert, er intensjonen ikke adressert til noen spesielle. Dersom modalverbet er ikke-rot, leser man den setningen som at det finnes en mening om, mulighet eller forutsigelse for at P er sann.

2.8) *Per skal ha vært på kino i kveld.*<sup>10</sup>

---

<sup>9</sup> Dette blir spesielt tydelig gjennom bruken av det formelle subjektet *det*.

<sup>10</sup> Eget eksempel



Som nevnt over, kan rotmodaler leses både subjekt- og ikke-subjektorientert, mens ikke-rotmodaler kun kan leses ikke-subjektorientert. Dersom vi skal kunne opprettholde symmetri i dette skillet, må også dynamiske rotmodaler kunne leses på begge måter. En slik lesing oppleves ofte som mer problematisk, siden de to modalverbene som kan leses dynamisk er *ville* og *kunne*. Disse verbene uttrykker henholdsvis vilje og evne – to egenskaper som knyttes sterkt til et tenkende subjekt. Følgende eksempel viser at dette ikke trenger å være tilfellet:

2.9) *Det ville bare ikke slutte å regne denne dagen.*

Skillet mellom ikke-subjektorientert dynamisk modalitet og ikke-rotmodalitet kan i mange tilfeller være uklart. I norsk kommer denne uklarheten spesielt ofte til syne ved bruk av modalverbet *kunne*.

### 2.2.3 Monadisk dynamisk modalitet og svak epistemisk mulighet

En del teoretikere, blant annet Leech (1987), argumenterer for at man skal skille mellom ulike grader av epistemisk modalitet, istedenfor rot- og ikke-rotskillet. I møte med de engelske modalverbene *may* og *can*, på norsk *kunne*, definerer Leech *faktiv* og *teoretisk* epistemisk mulighet (Leech, 1987: 81). Faktiv mulighet, på engelsk realisert gjennom *may*, forespeiler en situasjon som faktisk kan skje. Teoretisk mulighet, realisert gjennom *can*, sier noe om potensialet til at noe potensielt er mulig. Det er dette som også kalles *svak epistemisk mulighet*. Dette står i kontrast til *sterk epistemisk mulighet*, som er talerens sannhetsvurdering, altså det Eide kaller ikke-rot.

Eide argumenterer for at det Leech kaller *svak epistemisk mulighet*, faktisk er den monadisk dynamiske lesingen til *kunne*. Hvis vi først ser på den subjektorienterte lesingen til *kunne*, beskriver den fysiske eller mentale egenskaper i subjektet som kan forårsake verbhandlingen:

2.10) *Spøkelseshuset som kunne snakke.* (K410 SPØK)

Den ikke-subjektorienterte lesingen understreker potensialet i en situasjon heller enn et individ, og kan også parafraseres som "det kan noen ganger skje at...". Denne lesingen opptrer svært mange ganger i mitt materiale, her i et illustrerende eksempel fra snøteksten til A752:

2.11) *Når det regner kan det bli snø.* (A752 SNØ)

I dette tilfellet er det visse fysiske aspekter ved verden som skaper en potensiell situasjon, nemlig at det kan komme snø. Det er denne bruken av modalverbet *kunne* som har visse likheter med ikke-rotlesingen *metafysisk modalitet* (Eide, 2006: 51). Metafysisk modalitet innebærer epistemiske utsagn om fremtiden og talerens vurdering av hva som vil være sant i fremtiden. 2.11) er et utsagn om tendenser i gjentakende situasjoner (når det regner finnes det potensiale for å bli snø), ikke talerens vurdering av at det vil snø i fremtiden.

Man kan også skille metafysisk modalitet og ikke-subjektorientert dynamisk modalitet fra hverandre ved å skrive om med adverb: førstnevnte gjennom adverb som uttrykker sannsynlighet (kanskje, sikkert, garantert osv.) og sistnevnte gjennom adverb som uttrykker vanlighet (vanligvis, ofte, av og til osv.). 2.12) (fra Eide, 2006) er et eksempel på en setning som kan være tvetydig mellom metafysisk og ikke- subjektorientert dynamisk lesing, og hvordan bruken av adverb dikterer hvordan setningen leses (op.cit: 51):

2.12) *Dette vil bli et problem for salgsavdelingen.*

a) *Dette vil garantert bli et problem for salgsavdelingen.* (Metafysisk)

b) *Dette vil vanligvis bli et problem for salgsavdelingen.* (Ikke-subjektorientert dynamisk/ svak epistemisk)

## 2.3 Modalitet i form av adverbiale uttrykk

### 2.3.1 Michael Halliday

I analysen av de adverbiale modaluttrykkene har jeg brukt Michael Hallidays funksjonelle teori som grunnlag for å konstruere kategorier. Dette er fordi mye tidligere norskspråklig forskning på området, blant annet Marit Berge (2007) og Eva Maagerø (2004), baserer seg på Hallidays teori. Mens Eide baserer sin forskning på den generative Prinsipp- og Parameterteorien (P&P), som har fokus på språkets formelle egenskaper, legger Halliday større vekt på språkets funksjon som meningsskapende ressurs. I den funksjonelle teorien legges det større vekt på det semantiske området, og den funksjonelle grammatikken analyserer og beskriver alle enheter i språket ut fra språkets funksjoner (Maagerø, 1998: 34).

Alle språk organiseres rundt to typer metafunksjoner: den *ideasjonelle*, som innebærer å forstå omgivelsene, og den *mellompersonlige*, som innebærer å handle i forhold til disse omgivelsene. I tillegg definerer Halliday den *tekstuelle* funksjonen som en tredje metafunksjon, som angår språkets omgivelser og den verbale konteksten. Den funksjonelle grammatikken søker å beskrive språket i reelle kontekster, og rammeverket er designet nettopp for å kunne si noe om språket i bruk. Halliday mener at språket har oppstått og utviklet seg for å tilfredsstille menneskelige behov, og at meningskomponentene er funksjonelle komponenter som ikke har oppstått tilfeldig (op.cit: 34).

For å kunne beskrive språk, må vi dele språket inn i enheter. Disse enhetene kan bestå av små bestanddeler, eller være en del av en større, grovere inndeling. En funksjonell beskrivelse av språk innebærer for det første å identifisere alle funksjonene som er inkorporert i grammatikken, og deretter å finne de konfigurasjonene som disse er definert utfra, altså de meningsskapende strukturene i språket (op.cit: 35). Halliday gir de større enhetene en funksjon og setter merkelapper på dem utfra et funksjonelt perspektiv. Noen av hans begreper

når det kommer til modalitet avviker dermed litt fra de som brukes i den tradisjonelle og generative grammatikken, og jeg vil bruke litt plass på å presentere disse.

### 2.3.2 Hallidays begrepspar: Modalisasjon og modulasjon

Halliday betrakter modalitet som området mellom en negativ og en positiv polaritet. Dette området definerer gradene mellom noe som er og noe som ikke er, eller mellom "gjør det" og "ikke gjør det". (Halliday, 2004: 146). Førstnevnte kalles *proposisjoner*, sistnevnte kalles *framlegg*.<sup>11</sup>

*Proposisjoner* innebærer de to motpolene "det er slik" og "det er ikke slik" og alle gradene mellom disse. Disse gradene kan uttrykke enten hvor sannsynlig noe er (*sannsynlighet*) eller hvor ofte noe forekommer (*vanlighet*). Sannsynlighet og vanlighet kalles også *modalisasjon*, et begrep som går igjen i blant annet Eva Maagerøs (2004) forskning, men som jeg selv ikke vil bruke i like stor grad. Modalisasjon kan uttrykkes gjennom det Halliday kaller en *finitt verbal modaloperator* (op.cit: 146), som jeg kun vil kalle modalverb:

2.13) *Løver kan være svært farlige.*

Denne setningen fra Eide (2006) kan leses som at taleren vurderer alle løver som svært farlige av og til, eller at noen løver alltid er farlige. Dette blir enda tydeligere når modalisasjon uttrykkes gjennom det Halliday kaller et modaladjunkt, som jeg vil kalle adverbialer:

2.14) *Løver er sikkert svært farlige.* (Sannsynlighet)

2.15) *Løver er vanligvis svært farlige.* (Vanlighet)

En kombinasjon av begge kan også brukes:

2.16) *Løver kan vanligvis være svært farlige.*

En kombinasjon av adverbial og modalverb gjør utsagnet mindre sikkert. Det er interessant å bemerke at et utsagn er sterkest uten noen form for modalitet: "Løver er farlige" (Halliday, 2004: 146). Dette er et fenomen som er mye diskutert i litteraturen, men jeg skal ikke gå inn på hvorfor det er slik i denne oppgaven.

*Framlegg* er meningsområdet mellom de to polene "gjør det" og "ikke gjør det". Dette innebærer to språkfunksjoner: grad av *nødvendighet* og grad av *tilbøyelighet* (Halliday, 2004: 147). Disse kan også betegnes som henholdsvis kommando eller tilbud, avhengig av hvor sterkt talerens forslag er. Nødvendighet og tilbøyelighet sorteres under samlebegrepet *modulasjon*. Både nødvendighet og tilbøyelighet kan uttrykkes gjennom modalverb og det Halliday kaller en "ekspansjon av predikatet" (op.cit: 147), på norsk ofte realisert gjennom adverbiale uttrykk som "mulighet for", "få sjansen" eller "umulig".

2.17) *Jon må komme hit.* (Nødvendighet)

---

<sup>11</sup> Eng. *proposal*. De norske begrepene er utarbeidet av Eva Maagerø og hentet fra *Nordisk SFL-terminologi* (2005).

## 2.18) *Jon vil umulig komme i tide.* (Tilbøyelighet)

Skillet mellom modalisasjon og modulasjon er grunnlagt i funksjonen til uttrykket fremfor de syntaktiske egenskapene som definerende for kategoriene. Modulasjon og modalisasjon tilsvarer i stor grad rot- og ikke-rot-dikotomien som brukes i tradisjonell grammatikk og i Eide (2006) (Maagerø, 2004: 153). Jeg kommer tilbake i kapittel 2.8 til hvordan og hvorfor jeg kombinerer disse teoriene i min oppgave.

## 2.4 Modalitet hos barn

Flere studier<sup>12</sup> av barns språkutvikling har vist oss at små barn begynner å bruke modalitet mellom 1,10 og 2,6<sup>13</sup> års alder. Det modale vokabularet vokser relativt fort i denne alderen, men de syntaktiske konstruksjonene der de forekommer forandrer seg noe saktere (Papafragou, 1998: 374). Et påfallende funn i mange studier av flere språk er at rotmodalitet ser ut til å oppstå tidligere enn ikke-rot, som ikke blir tatt i bruk før barnet har blitt nærmere tre år. Studiene viser at barn i noen grad kan forstå ikke-rotmodalitet før denne alderen, men bruker det ikke selv.

Anna Papafragou<sup>14</sup> søker i sin artikkel *The Acquisition of Modality: Implications for Theories of Semantic Representation* (1998) å belyse hvorfor det er slik at rotmodalitet tilegnes først og hvorvidt dette kan fortelle oss noe om det voksne leksikonet – hvordan ser modalsystemet ut hos en voksen kontra hos et barn? Papafragou bruker både barns begrensede input-data og språklige register som et argument for ikke-rotmodalitetens sene framvekst, men legger størst vekt på det som kalles *Theory of Mind* (TOM).

Papafragou presenterer både naturalistiske studier av barns spontane språkbruk og eksperimentelle studier, blant annet fra Coates (1988), Wells (1979) og Sheperd (1982) (Papafragou, 1998: 374), der barnas forståelse av ikke-rotmodalitet testes gjennom praktiske oppgaver og tester. Det er problematiske aspekter ved begge typer studier. *Naturalistiske* studier kan ikke ta høyde for diskrepansen mellom språklig produksjon og kompetanse, blant annet fordi barn har en tendens til å unngå å bruke konstruksjoner før de føler seg helt sikre i bruken av dem. På den andre siden har det også hendt at små barn memorerer og bruker deler av kompliserte språklige system som de ennå ikke behersker. Dette betyr at barnets faktiske produksjon ikke kan gi et helhetlig bilde av barnets språkkompetanse (Papafragou, 1998: 377). *Eksperimentelle* studier, som for eksempel Coates (1988), fester Papafragou enda mindre lit til, da eksempelsetningene i disse studiene var uklare og tvetydige og ikke

---

<sup>12</sup> Fra Papafragou (1998: 374). Hun presenterer hovedsakelig studier av bruken av modalitet i engelsk, men jeg ser ingen grunn til at disse funnene ikke skal gjelde også på norsk.

<sup>13</sup> 1 år og 10 måneder, 2 år og 6 måneder.

<sup>14</sup> Papafragou bruker skillet *rot* og *epistemisk* i sin artikkel, men jeg velger å holde meg til Eides inndeling rot og ikke-rot, som er relativt tilsvarende.

samstemte med den rekkevidden modaluttrykk kan ha i naturlig språk (op.cit: 381). Coates sin studie blir presentert nærmere i kapittel 2.6.1.

Selv om det er vanskelig å si noe bastant om barns kognitive språklige evner gjennom slike studier, konvergerer resultatene fra undersøkelsene i stor grad på samme punkt: Forekomster av ikke-rotmodalitet forekommer sjelden før fylte 3 år, og for det meste etter 3,6 år (op.cit: 382).

## 2.5 Theory of Mind

*Theory of Mind* (TOM) er et begrep som har sine røtter i den piagetianske psykologien (Mitchell og Lewis, 1994: 2). Det brukes i dag som et samlebegrep på kognitive vitenskaper som søker å undersøke hvordan mennesker og dyr tillegger seg selv og andre personer mentale tilstander og bruker disse for å forklare eller forutse egne eller andres handlinger. TOM har vært mye studert hos små barn, og i tråd med Piagets tankegang, tenker man seg at barnet utvikler seg i stadier (op cit: 2). Den vitenskapelige grunntanken er at menneskets evne til å reflektere over egne mentale prosesser kan danne et rammeverk for fortolkning og forklaring av mentale fenomener. Å reflektere over mentale prosesser innebærer å ordne mentalt innhold inn i konkrete, meningsfulle teorier om den mentale verden (Papafragou, 1998:382).

Hos barn vil dette manifestere seg først ved at de evner å skille virkelighet fra mentale konsepter, og senere finere distinksjoner, som evnen til å forstå at andre mennesker har andre oppfatninger enn en selv og å kunne reflektere over sine egne overbevisninger og deduktive evner. *Theory of Mind* er ikke først og fremst en teori om språkutvikling, og kan appliseres på de fleste kognitive prosesser. Sosiolingvistisk rettede teoretikere, som Marilyn Shatz (1994), mener at evnen til å forstå andres mentalitet og evnen til å kommunisere henger tett sammen. Papafragou knytter TOM konkret mot utviklingen av ikke- rotmodalitet.

Et barn i to- treårsalderen har en begrenset evne til å forstå verden rundt seg, og oppfatter for det meste konkrete objekter som er visuelt tilgjengelige. De utvikler etter hvert en oppfatning av tro eller overbevisning, men har i denne alderen liten evne til å skille falske representasjoner fra virkelige og forstå at overbevisninger har ulike kilder (Papafragou, 1998: 383).

Når barnet blir fire- fem år, utvikler det en evne til å knytte psykologiske representasjoner til virkeligheten og kan til en viss grad bruke disse til å forklare andre menneskers tanker og handlinger. Dette sammenfaller med det studiene av bruken av modalitet viser oss: å kunne bruke ikke-rotmodalitet avhenger av talerens evne til å reflektere over egne mentale prosesser. Vi ser også at mentale termer som *tro, mene, huske, gjette*,

*glemme* er beslektet med tilegnelsen av ikke-rotmodaler, da disse som regel oppstår i spontan tale så sent som 2,4- 3,0 år (Papafragou, 1998: 383).

Ikke før barnet er 11- 12 år, er modalsystemet tilnærmet parallelt det hos voksne. Rundt denne alderen kan barnet skille ut logiske og empiriske sider ved en sak og se validiteten av et argument basert på dets form og ikke innholdet. Barnet har på dette tidspunktet utviklet en metalogikk og metakognisjon som gjør at det har en dypere forståelse av konseptet rundt ikke- rotmodalitet (op. cit: 392).

Papafragou skisserer også andre forklaringer på tilegnelsen av modalitet, som viser oss at det også kan være sosiale elementer involvert. Flere studier viser at modalene *can* og *will*, på norsk *kunne* og *ville*, ble brukt mest av mødrene når de pratet til barna sine. Dette var også modalverbene barna tok i bruk først og brukte mest (Papafragou, 1998: 385). Vi kan også tenke oss at barn oftere befinner seg i situasjoner der tillatelse, evne, intensjon eller påbud er tema for samtalen. Ikke-rotmodalitet brukes i mer formelle kontekster, og det er naturlig å tenke seg at små barn i mindre grad deltar i samtaler der slik modalitet blir mye brukt. Vi kan altså si at situasjonen barnet oftest befinner seg i, dikterer registeret.

Det er uenighet rundt hvor stor rolle TOM og barnets metakognitive utvikling spiller i tilegnelsen av modalitet. Modyanova et.al (2010: 309) foreslår at det også kan være syntaktiske egenskaper som gjør at ikke-rotmodalitet tilegnes senere, i tillegg til TOM. De støtter seg til Jackendoffs (1972) analyse, der ikke-rotlesinger styres av såkalt *løftingssyntaks* og rotlesinger av det som kalles *kontrollsyntaks*. Løftingssyntaks innebærer at hovedverbet i en setning er et såkalt *løftingsverb*. Et løftingsverb stiller ingen semantiske krav til hva slags subjekt det kan ta, i motsetning til et *kontrollverb*, som stiller krav til subjektet. Begge type verb tar verbale komplement (Åfarli & Eide, 2008: 136). I de tilfellene der hovedverbet er et løftingsverb, løftes subjektet opp fra undersetningen, derav navnet. Jackendoff mener at modalverb som leses epistemisk, alltid har fått subjektet sitt fra undersetningen via løftingssyntaks, mens deontiske modalverb stiller krav til subjektet sitt om å være et tenkende vesen. Epistemiske modalverb er derfor talerorienterte, ikke subjektorienterte (Jackendoff, 1972: 100). Ifølge Modyanova et.al utvikles løftingssyntaksstrukturene senere hos barn (Modyanova et.al, 2010: 301), og denne underutviklede syntaksen kan være medvirkende til at de mestrer ikke-rotmodalitet senere.

Et vanlig eksperiment for å teste barns Theory of Mind, er at en figur, for eksempel kalt Mary, gjemmer et objekt i rommet og går ut. En annen figur kommer deretter og gjemmer objektet et annet sted. Når Mary kommer tilbake, får barnet spørsmål om hvor Mary kommer til å lete etter objektet. Et barn med fullt utviklet Theory of Mind, forventes å svare at hun vil se etter objektet der hun selv la det. Et barn som ikke har utviklet TOM fullstendig,

vil mest sannsynlig svare at Mary vil se etter objektet der det *faktisk* ligger. Man antar at dette er fordi barnet ikke forstår at Mary ikke sitter på den samme informasjonen som barnet selv gjør.

Modyanova et. al argumenterer for at dette ikke nødvendigvis trenger å være tilfellet, men at det kan være spørsmålsformuleringen barnet misforstår. I mange tilfeller vil spørsmålet være noe lignende "Hvor vil<sup>15</sup> figuren lete etter objektet?". Det er mulig at det ikke er barnets manglende evne til å konseptualisere figurens mentale tilstand som gjør at barnet svarer feil, men dets underutviklede grammatikk. Det kan være at barnet leser "vil" kun som rot, fordi dette er den eneste lesingen av "vil" det kjenner til i sin interne grammatikk (Modyanova et.al, 2010: 309).

Studiene gir ingen entydige svar på hvorvidt det er Theory of Mind, barnets underutviklede syntaks eller sosiale faktorer som gjør at ikke-rotmodalitet oppstår senere. Min oppgave søker ikke å belyse hva som er den mest korrekte forklaringen, men det er interessant å observere at det hittil ikke finnes noen entydig forklaring på spørsmålet. Jeg ønsker også å studere hvorvidt elevene på 7.trinn bruker ikke-rotmodalitet i større grad enn elevene på 4.trinn. Studiene Papafragou presenterer, konkluderer med at TOM er ferdig utviklet når barnet er omtrent 12 år, og siden elevene på 7.trinn var omtrent 11 år da de skrev tekstene sine, er de i en aldersgruppe som er spesielt interessant å studere med henblikk på TOM.

## 2.6 Flere modalitetsstudier hos barn og unge

### 2.6.1 Coates (1988)

Jennifer Coates publiserte i 1988 en studie der voksne, 12-åringer og åtteåringer skulle sortere ulike setninger i kategorier basert på setningenes mening. Setningene inneholdt til sammen 9 modalverb og 11 andre modaluttrykk, deriblant noen adverbialer. Informantene kunne konstruere så mange kategorier de ønsket (Coates, 1988: 425). Denne undersøkelsen er en av mange på dette området, men er spesielt interessant for min oppgave fordi alderen på informantene er omtrent den samme som alderen på elevene i mitt materiale. Elevene i mitt materiale skrev tekstene på høsten, noe som vil si at elevene på 7. trinn var cirka 11 år og elevene på 4. trinn cirka åtte år.

De voksne i Coates' studie identifiserte fire kategorier<sup>16</sup>: epistemisk mulighet (*kanskje, mulighet for, antagelig, osv.*), mulighet/evne/tillatelse (*kan, mulighet for, går an, osv.*), intensjon/ fremtidighet (*skal, kommer til å, osv.*) og plikt/ nødvendighet (*må, bør, osv.*).

---

<sup>15</sup> Engelsk *will*: "Where will X look for Y?"

<sup>16</sup> Min oversettelse.

Epistemisk mulighet tilsvarer til en viss grad min adverbiale kategori *Talerorientert*, Intensjon/ fremtidighet kan tilsvare *Tilbøyelighet*, samt at mulighet/ evne / tillatelse kan tilsvare modalverbkategorien *deontisk*. Alle de voksne informantene delte modaluttrykkene inn relativt likt.

12-åringene klassifiserte også setningene i fire kategorier, med noen mindre ulikheter og med litt mindre konsekvens og sikkerhet enn de voksne. 8-åringene var derimot mye mindre konsekvente i sine kategoriseringer, og inkluderte ikke en kategori for epistemisk mulighet. Åtteåringene delte modaluttrykkene inn i to hovedgrupper: *tillatelse* og *plikt*. Coates mener, i likhet med Papafragou, at dette kan være linket til autoritetsstrukturer i barnas liv (foreldre-barn/ lærer- elev), og at de tolker for eksempel *må* og *skal* som plikt fordi det er denne lesingen de møter i sine dagligliv (op.cit: 430).

### 2.6.2 Maagerø (2004)

En annen studie som er interessant for mine resultater, er Eva Maagerøs studie fra 2004, der hun studerer bruken av modalitet i 29 argumenterende tekster skrevet av norske 15-åringer. Hun har sett på både modale adverbialer og modalverb, og har delt dem inn i kategoriene *Sannsynlighet*, *Vanlighet*, *Åpenbarhet* og en kategori der hun har samlet *Tilbøyelighet*, *Forpliktelse*, *Tid og typiskhet*, *Gradering*. Denne inndelingen er basert på Hallidays modalitetskategorier.

Maagerøs resultater er at alle elevene bruker modalitet for å uttrykke seg. I denne sammenhengen bruker de flest modaluttrykk som uttrykker sannsynlighet og vanlighet, altså *modalisasjon* (Maagerø, 2004: 154). Denne typen adverbialer er også relativt mye brukt i mitt materiale. Det er også interessant at *kan* er det modalverbet som forekommer hyppigst i Maagerøs materiale (228 av 358 forekomster i hennes materiale). Maagerø kategoriserer dette verbet som et uttrykk for sannsynlighet med lav intensitet (op.cit: 155). Dette stemmer godt overens med de mange forekomstene av monadisk dynamisk *kan* i snøtekstene på begge trinn, som også kan leses som "sannsynligheten for en potensiell situasjon".

I denne undersøkelsen var alle elevene like gamle (15 år), og det finnes derfor ikke noe sammenligningsgrunnlag med tanke på modalitet og alder. Maagerø påpeker likevel at de elevene som nyanserte innholdet gjennom å bruke modaluttrykk som uttrykker sannsynlighet, lå nærmere en voksen uttrykksmåte i tekstene sine enn de elevene som var mer polariserte i sin uttrykksmåte (op.cit: 155). Dette innebærer ikke at de som brukte *flest* modaluttrykk i kategorien *Modalisasjon* hadde mer "voksne" tekster, da en skriver med høy tekstkompetanse varierer språket sitt i større grad enn en skriver som er mer usikker.



## 2.7 Skriveteori: sjanger, stil

Hva slags tekst elevene skriver, dikterer også hvordan de bruker språket. Snøtekstene i mitt materiale er beskrivende tekster der organisering av informasjon er målet. Disse tekstene ligger nærmere sakteksten, mens spøkelsestekstene er fortellinger der elevene skal forestille seg et fiktivt scenario. Disse tekstene har ulike krav til hva som kjennetegner en vellykket tekst, de har forskjellige formål og forskjellige mottagere. Stilmessig vil disse teksttypene også kreve ulike språklige og tekstuelle trekk. Vi kan skille mellom teknisk og hverdagslig stil (Svennevig, 2009: 259), hvor snøtekstene har en teknisk stil og spøkelsestekstene er mer hverdagslige.

### 2.7.1 Sakprosa

Jeg anser snøtekstene som tekster innenfor sakprosasjangeren, og mener de kan betraktes som en type fagtekster der eleven må uttrykke seg presist om et naturvitenskapelig tema. Svennevig (2009) skriver følgende om sakprosa:

*I teknisk sakprosa står saken i sentrum, og målet er gjerne en objektiv framstilling [...] Dette gjør at vi finner få referanser til forfatter og lesere, og svært få uttrykk som refererer til forfatterens tanker og følelser (vurderende adjektiv, modale uttrykk, pragmatiske partikler) (op. cit: 260).*

Sakprosa vil tradisjonelt kjennetegnes ved høy informasjonstetthet, agensløse konstruksjoner, som passiv, og mer bruk av fremmedord og fagterminologi. Snøtekstene bærer ikke særlig preg av dette, hverken på 4. eller 7. trinn. Et par av elevene på 4. trinn, og nesten alle på 7. trinn, skriver et par linjer om at snø er "frossent regn" og oppstår når det er mindre enn 0°. Ellers bærer snøtekstene preg av anekdotiske fortellinger og beskrivelser av hvordan man kan leke med snø eller bedrive vintersport.

Elevene i Normprosjektet har ikke fått instruks om at det er en fagtekst de skal skrive, og jeg synes derfor ikke det er unaturlig at stiltrekk som fagterminologi og en mer formell stil uteblir. Sakprosa krever ofte en del forarbeid og at elevene lærer konkret hva som kjennetegner en fagtekst før de begynner med skrivingen (Torvatn og Lykknes, 2011: 213). Jeg mener likevel at snøtekstene ligger innenfor sakprosasjangeren når det kommer til tema og formål, og det er derfor interessant å se hvorvidt Svennevigs påstand om at taleren er mindre til stede i teksten kan bekreftes gjennom disse tekstene.

## 2.7.2 Fortelling

Fortellingen har ofte en mer hverdagslig stil og er preget av flere høyfrekvente og alminnelige ord, konkrete aktører i handlingen og lavere informasjonstetthet (Svennevig, 2009: 261). I denne typen tekster er formålet å forestille seg, bruke fantasien og skape tekstunivers, og elevene gjør som regel dette med språket de har tilgjengelig, nemlig hverdagsspråket. I denne typen tekster kan vi tenke oss at taleren er mer til stede. Siden spøkelsestekstene har en oppgaveformulering som legger opp til at elevene skal skrive i jeg-form, kan taleren være ekstra tydelig i disse tekstene.

Skrekkfortellingen er en sjanger som barn tiltrekkes av og som både gutter og jenter ofte velger å skrive dersom de har muligheten til det (Larsen, 2010: 154). Etter tusenårsskiftet har skrekkfortellinger rettet mot barn blitt svært populært, og trekkes inn i norskfaget for å sette fokus på lesestimulering og leseglede, slik målet i læreplanen *Kunnskapsløftet*<sup>17</sup> dikterer. Skrekkfiksjonens sentrale trekk er protagonistens møte med det ukjente, ofte i form av et overnaturlig monster, som gir skrekk og ubehag (Larsen, 2010: 158). Dette er også noe som går igjen i svært mange av spøkelsestekstene på begge trinn – hovedpersonen møter et skrekkuhyre i spøkelseshuset, enten det er gjenferd, vampyrer, zombier eller en gal vitenskapsmann.

Skrekkfiksjonen kan betraktes som en videreføring av det muntlige eventyret, en mønsterbundet sjanger som er godt kjent for de fleste barn (op.cit: 166). Dette er også en av grunnene til at et mer talespråksnært og hverdagslig språk ofte preger denne typen tekster. Den kjente strukturen fra eventyrene er også en viktig skrivehjelp for elevene. Noen teoretikere mener at det å fascineres av skumle bøker og ekle filmer, er en del av foreldreopprøret og det å nærme seg puberteten og en løsriving fra foreldrenes smak og estetikk (op.cit: 168).

## 2.8 Redegjørelse for analysekategorier

I denne oppgaven er flere teoretiske retninger presentert. Eide, Modyanova et.al., Jackendoff og Coates skriver fra et generativistisk perspektiv, mens Halliday, Maagerø og Marit Berge er forankret innenfor den funksjonelle grammatikken. Papafragou konsentrerer seg hovedsakelig om det psykologiske aspektet ved språk og arbeider med pragmatiske og semantiske vinklinger. Siden bruk av modalitet hos barn har blitt belyst innenfor flere ulike teoretiske

---

<sup>17</sup> "Opplæringen i lesing skal stimulere elevens lyst og evne til å lese og skrive, og innebærer at eleven skal lese ulike tekster, både for å lære og for å oppleve" (Utdanningsdirektoratet, 2006: *Læreplan i norsk: Hovedområder*).

retninger, har jeg brukt plass på å presentert disse. Kategoriene jeg bruker i analysen tar utgangspunkt i Eide (2006) når det kommer til modalverbene, mens kategoriene for de modale adverbialene er basert på Berges (2007: 48) kategorier, som igjen er påvirket av Halliday. Jeg vil kort gjøre rede for hvordan disse henger sammen og hvilke valg jeg har gjort som avviker fra Berges kategorier.

Marit Berge deler de modale adverbialene i sin oppgave inn i modalisasjonskategoriene *Sannsynlighet* og *Vanlighet*, modulasjonskategorien *Tilbøyelighet* og *Gradering*, som ikke hører innunder modalisasjon/modulasjon-inndelingen. Hun har deler også inn i kategoriene *modusadjunkter som realiserer tid, typiskhet, tydelighet, tilbøyelighet*, samt *modale metaforer og kommentaradjunkter* (Berge, 2007: 48).

Jeg har beholdt denne inndelingen, men har valgt å kalle *komentaradjunkter* for *Talerorientert* modalitet. Jeg har valgt å gjøre dette fordi jeg i større grad enn Berge ønsker å studere ikke-rotmodalitet, og jeg betrakter talerorienterte adverbialer som en kategori som ligner svært ikke-rotmodalitet. Som nevnt over, er en fingradert inndeling heller ikke viktig for min analyse.

### **2.8.1 Talerorientert modalitet**

Funksjonen til denne typen modalitet er å uttrykke hvordan taleren forholder seg til et utsagn (Eide og Hjelde, 2012: 346) og ligger tett opptil såkalte *diskursmarkører* – funksjonsuttrykk som ofte har mindre leksikalsk innhold og som kan betraktes som løsrevet fra påstandsinholdet i setningen (op.cit: 349). Diskursmarkører har som regel en pragmatisk eller mellommenneskelig funksjon, for eksempel å invitere til turtaking i samtaler eller å dempe et utsagn. Eksempel på diskursmarkører i norsk er *ikke sant, eller hva og liksom*. Denne mottagerbevisstheten kan vi finne igjen i talerorienterte modaluttrykk, for eksempel i adverbialet *faktisk*.

Jeg anser adverbialkategorien *Talerorientert* som ikke-rotmodalitet, og knytter på denne måten denne sammen med modalverbkategorien *Ikke-rot*. At disse to kategoriene ligger nær hverandre, er en grunnleggende antagelse for analysen min. Det er godt dokumentert i teorien at ikke-rotmodalverb og talerorienterte adverb henger sammen, blant annet hos Jackendoff (1972: 102) og hos Cinque (fra Eide, 2006: 115). Jackendoff argumenterer for at både modalverbene og adverbene har en semantisk agent som kan stå utenfor setningsstrukturen, også kalt *adjunkt-thetarolle* (op.cit: 105) som blir gitt til taleren som står utenfor setningen. Ikke-rotmodalverb og talerorienterte adverbialer ligger også nær hverandre i setningsstrukturen. Cinque skisserer et syntaktisk hierarki der modalitet ligger øverst i

strukturen, og talerorienterte adverbialer fungerer som spesifikatorer til ikke-rotmodalverb (op.cit: 115).

På engelsk, et språk som ikke tillater å bruke to modalverb i samme setning, kan vi se at et slikt adverbial kan erstatte modalverbet og gi en tilsvarende lesing. Følgende eksempel er fra Jackendoff (1972: 103):

*Must Max leave?*

*Is it possible that Max will leave?*

På norsk kunne vi skrevet denne setningen ved å bruke to modalverb: "Kan Max måtte reise?".

Halliday omtaler talerorienterte diskursmarkører som *kommentaradjunkter*, og definerer dem på samme måte som over: "[...] they are restricted to 'indicative clauses' (those functioning as propositions) and express the speaker's attitude, either to the proposition as a whole or to the particular speech function" (Halliday, 2004: 129). Vi kan også her se en sammenheng mellom disse diskursmarkørene og proposisjonen, akkurat som at vi regner med at ikke-rotmodalverb tar hele proposisjonen som argument.

Jeg regner altså med talerorienterte adverbialer som en form for ikke-rotmodalitet. Jeg har definert to typer talerorienterte adverbialer i min oppgave: *Forsterkende adverbialer* og *dempende adverbialer*. Felles for disse kategoriene er at en ekstern talers vurdering er tydelig tilstede, enten for å nyansere et utsagn eller forsterke det. Jeg knytter disse kategoriene sammen med monadisk dynamiske (svak epistemisk) og ikke-rotmodalverb i analysen.

### 3. Metode

Dette kapitlet er hovedsakelig tredelt. I første del presenterer jeg metoden jeg har brukt, hovedsakelig en systematisk, kvalitativ metode med kvantitative innslag. Jeg har brukt Normprosjektets digitale korpus for å finne materiale, og jeg diskuterer fordeler og ulemper med bruk av korpus i denne delen. Jeg gjør også rede for fremgangsmåten i analysearbeidet og analysekategoriene jeg har brukt.

I andre del presenterer jeg materialet, som er elevtekster hentet fra Normprosjektet. Jeg gir en kort presentasjon av prosjektet og hvilket syn på skriving som ligger bak. Tekstene har blitt vurdert av en gruppe lærere, og jeg skal presenterer hvordan tekstene har blitt vurdert. Deretter gjør jeg rede for hvilke kriterier jeg har brukt for å velge ut tekstene til mitt materiale, før jeg avslutter denne delen med å klargjøre hva slags oppgaver elevene i Normprosjektet har skrevet.

### 3.1 Metodiske tilnærminger

Jeg har hovedsakelig brukt en systematisk, kvalitativ tilnærming i arbeidet med elevtekstene, men med noen innslag av kvantitativ metode. Jeg har benyttet de to tilnærmingene relativt parallelt, og brukt kvantitativ metode for å si noe om utbredelsen av funnene i den kvalitative delen av undersøkelsen. Dette er en tilnærming som kalles *triangulering* (Johannessen, Christoffersen & Tuft, 2010: 83) og betyr å belyse et fenomen fra flere perspektiver. Å benytte flere metodiske tilnærminger i en undersøkelse kan stimulere til nye tolkninger og en mer nyansert beskrivelse, og også teste om de ulike tilnærmingene fører til samme resultat (op.cit: 83). Triangulering kan være med på å styrke et resultat, da det kan bekreftes på flere ulike måter.

#### 3.1.1 Kvalitativ metode

Målet med kvalitativ metode er å fremheve prosesser som ikke kan måles i utbredelse, antall eller frekvenser. Kvalitative studier søker å gå i dybden på materialet og studere egenskapene eller karaktertrekkene ved sosiale fenomener (Thagaard, 2010:17). Kvalitative data er som regel uttrykt i prosa. Jeg har brukt den *kvalitative* metoden i analysen av hvert enkelt modaluttrykk<sup>18</sup>, der jeg har identifisert, klassifisert og puttet hvert enkelt modaluttrykk inn i en forhåndsdefinert kategori. Jeg bruker begrepet *datamateriale* for å omtale elevtekstene, et uttrykk som hovedsakelig er hentet fra den kvantitative forskningen. I motsetning til kvantitative data, som først og fremst omhandler tall og statistikk, er det vanskeligere å betrakte kvalitative data som noe utenfor det forskeren studerer. Hva vi betegner som data i kvalitativ forskning, er preget av forskerens forståelse og observasjoner (op.cit: 30). På denne måten henger fortolkning og analyse ofte tett sammen i kvalitativ forskning.

Mine analyser innebærer også en fortolkning og derfor også en viss subjektivitet, da det er min personlige lesning som avgjør hvilken kategori modaluttrykket plasseres i. Dette kan betraktes som en form for introspeksjon, der jeg som morsmålsbruker tar min egen språkoppfatning i bruk for å analysere modaluttrykkene (Johannessen, 2003: 139). Noen uttrykk kan ha ulik lesning basert på konteksten de opptrer i, og i noen tilfeller kan denne lesningen også utelukke ordet som modalitetsuttrykk. Et eksempel på dette er ordet *så*, som både kan brukes som konjunksjon og som gradsadverb. Jeg har argumentert for min analyse i de tilfellene der lesningen kan være tvetydig.

---

<sup>18</sup> Jeg bruker begrepet "modaluttrykk" som en samlebetegnelse på modalverb og adverbialer.

Forskerens eget ståsted i de sosiale fenomenene hun studerer gir en *innlevelse* i materialet som åpner for analytisk forståelse og muligheten til å gå inn i et materiale med en eksplorerende hensikt og uten en fast problemstilling – selv om det ikke primært er denne tilnærmingen jeg har hatt i denne oppgaven (Thagaard, 2010: 16). Innlevelsen i materialet er både den kvalitative forskningens mulighet og fallgruve, og krever en høy grad av refleksjon rundt metodiske beslutninger og en systematikk i arbeidet som kan etterprøves og gi reliabilitet, det vil si pålitelige data. Systematikk og innlevelse er derfor to sentrale aspekter ved den kvalitative forskningen (Thagaard, 2010: 16).

Jeg arbeidet systematisk med datamaterialet, og gikk inn i elevtekstene med en deduktiv tilnærming, det vil si en klart definert teoretisk problemstilling på forhånd. Gjennom deduktiv tilnærming ønsker man å teste teorier ved empiriske data (Johannessen et.al. 2010: 42). Datamaterialet var allerede systematisk samlet inn på vitenskapelig vis gjennom Normprosjektet, og jeg utarbeidet på forhånd utvelgelseskriterier som ytterligere kondenserte datamaterialet for å passe min problemstilling. I arbeidet med tekster har også forskeren generelt en større distanse til materialet enn det som er mulig i for eksempel intervjuer og bruk av informanter. Jeg har heller ikke vært en del av innsamlingsprosessen og har derfor en større distanse til elevtekstene enn om jeg hadde vært en del av innsamlingsarbeidet. Tolkingsrommet hos meg som forsker ligger derfor hovedsakelig i lesningen av modaluttrykkene, som er transkribert og vedlagt for etterprøvbarehet.

Jeg har likevel hatt rom for spontanitet i arbeidet. Kjennetegnet på en kvalitativ forskningsprosess er et fleksibelt forskningsopplegg (Thagaard, 2010: 30), og jeg har hatt en fleksibel tilnærming til materialet ved at jeg har hatt muligheten underveis til både å utvide det til dobbelt så mange tekster og utvide studieobjektet ved å studere modale adverbialer i tillegg til modalverb. Dette er bevisste valg jeg har gjort etter å ha observert at de første resultatene var knappere enn jeg ønsket, og at jeg hadde kapasitet og tid til å foreta ytterligere innsamlinger.

### **3.1.2 Kvantitativ metode**

De kvantitative innslagene i mitt arbeid gjør seg gjeldende der jeg har telt opp og regnet ut den prosentvise utbredelsen av kategoriene på hvert trinn. På denne måten kan man se forholdet mellom kategoriene og hvilke som blir hyppigst brukt, altså kartlegge utbredelsen av de kategoriserte forekomstene (Johannessen et. al., 2010: 99). Normprosjektets utvelgelseskriterier garanterer en stor grad av representativitet, men et datamateriale bestående av 40 tekster skrevet av 20 elever er ikke stort nok til å kunne si noe allment om

norske elevers bruk av modalitet. Jeg tror likevel at mine resultater kan peke på tendenser og sette disse opp mot hva tidligere undersøkelser og teorier har konkludert med.

Et annet problem med et såpass begrenset materiale som det jeg har, er at enkeltforekomster kan gi store utslag når det kommer til tallene. Et eksempel er i 4SNØ, der en enkelt forekomst i kategorien *Talerorienterte adverbialer* ville hevet prosentandelen fra 15,4% til 17,9%. På denne måten er materialet sårbart, i tillegg vil enkeltelever utgjøre store forskjeller i tallene fordi deres tekster drar antallet modaluttrykk opp. Vi har eksempler på slike elever i mitt materiale, dette kommer jeg tilbake til i kapittel 4.

Kvantitative data fungerer ofte som en opptelling etter en datainnsamling, og er preget av mindre fleksibilitet enn kvalitative data. En kvantitativ fremgangsmåte er velegnet til å generalisere over store mengder data, og kan gi opplysninger om årsakssammenhenger, det vil si at fenomen er et resultat av et annet fenomen. Kvantitativ analyse kan ikke si oss noe om motiver, intensjoner eller sosiale situasjoner (op.cit: 78), og er ofte mindre egnet til å gi fylldige beskrivelser av et materiale som ikke er svært stort. På en annen side kan en kvantitativ metode gi en større avstand til materialet, noe som kan være både en fordel og en ulempe i en datainnsamlings situasjon.

### 3.1.3 Tekstkorpus

Et korpus defineres som en samling tekster eller taleopptak som er elektronisk tilgjengelig og søkbare (Johannessen 2003: 141). Et korpus gir mulighet for å undersøke store datamengder og å søke etter detaljerte grammatiske uttrykk.

I Normprosjektets korpus er det tekstene fra det såkalte intensivutvalget som er tilgjengelig. Intensivutvalget er et tilfeldig utvalg<sup>19</sup> tekster fra hele materialet som både har blitt transkribert og scannet, for deretter å bli lagt ut i korpuset. Jeg hadde også tilgang til hele materialet i papirform hos Skrivesenteret, men bestemte meg for ikke å bruke dette da mange av disse tekstene ikke hadde blitt vurdert, og vurdering var et av de viktigste utvelgelseskriteriene mine.

I Normprosjektets korpus kan man søke etter konkrete språkuttrykk, ord eller ordklasser. Man har også muligheten til å begrense søket til mange ulike kategorier. Dette innebærer at man kan søke blant ulike skrivehandlinger, trinn, skoler, kjønn eller enkeltelever. Jeg har ikke søkt i korpuset etter modaluttrykk, først og fremst fordi jeg ønsket å studere de 40 tekstene jeg hadde valgt ut på grunnlag av mine kriterier, og ikke hele intensivutvalget. Tekstene er tilknyttet eleven som har skrevet dem gjennom en kode som består av en bokstav

---

<sup>19</sup> Hver 11. tekst er valgt ut.

og tre siffer. Bokstaven viser hvilken skole eleven er tilhører, det første sifferet hvilket trinn eleven går på og de to siste er elevens nummer. I tillegg har jeg lagt SNØ eller SPØK til denne koden når jeg bruker eksempel fra materialet, for å klargjøre om et eksemplet kommer fra en snø- eller spøkelsestekst.

Det er både fordeler og ulemper med å bruke et korpus som datamateriale. Først og fremst er et elektronisk korpus ressurseffektivt, og man har til enhver tid muligheten til å gå tilbake i materialet og utdype og raffinere hva man søker etter (Johannessen, 2003: 149). Det gir også en større etterprøvbarehet, da hvem som helst kan gå inn i korpuset og finne det samme som forskeren har gjort. I mitt tilfelle er dette ikke like lett, da Normprosjektets korpus ikke er allment tilgjengelig og krever passordtilgang. Jeg har derfor lagt ved mine transkripsjoner av elevtekstene for større etterprøvbarehet.

Materiale som er hentet fra et søkbart korpus er også systematisk gjennomgått av dem som har transkribert og annotert tekstene. Dette kan føre til mindre feildata, men man risikerer også variasjon fordi tekstene er transkribert og annotert av flere mennesker (op.cit: 149). Et slikt materiale vil også være lite farget av forskerne som har samlet det inn.

Et av de mest problematiske aspektene ved å bruke et skriftspråkskorpus til å si noe om grammatiske fenomener, er at skriftlige tekster ikke alltid kan fortelle oss det vi vil vite om språkevnen til den som har produsert teksten. Den generative lingvisten Noam Chomsky skiller mellom *I-språk* og *E-språk*, der førstnevnte er den interne språkevnen og sistnevnte er de konkrete språklige ytringene. Chomsky mener at E-språket, det som konkret blir ytret av en gruppe språkbrukere, er tilfeldig, umulig å avgrense og ikke har noen plass i språkforskningen (Faarlund, 2005: 34). Likevel er de konkrete språklige ytringene vår kilde til å kunne studere I-språket. I elevtekster blir dette også problematisk fordi skoleskrivingsdiskursen i mange tilfeller kan diktere hvordan en elev ordlegger seg – spesielt gode skrivere, som de som er presentert i mitt materiale.

En mangel ved skriftspråkskorpus er også at det er vanskelig å kunne si noe om negative data. Dersom et språklig fenomen ikke opptrer i korpuset, trenger ikke det dette nødvendigvis si at det ikke er i bruk eller ikke en del av informantenes språkevne (Johannessen, 2003: 147). Det er derfor viktig å vite at dette er en begrensning ved å bruke korpus, og ta høyde for at resultatene man får ikke alltid kan representere alle aspekter ved virkeligheten.

### **3.2 Framgangsmåte i analysearbeidet**

I første omgang begynte jeg med å printe ut de scannede tekstene og deretter gå manuelt gjennom samtlige tekster og markere alle forekomstene av de forhåndsdefinerte



modalverbene og adverbialene. Da jeg utvidet materialet med ytterligere 20 tekster, tok dette for lang tid, og jeg bestemte meg derfor for å heller transkribere alle tekstene. Jeg plasserte alle snøtekstene på 4.trinn sammen i ett dokument, alle spøkelsestekstene på 4. trinn i et annet, og så videre. Å transkribere tekstene tillot meg å enkelt foreta søk etter enkeltuttrykk og telle ord. Å telle ord var viktig, fordi 7. trinn hadde skrevet tekster som var lengre enn tekstene på 4. trinn. Ved å vite mengden ord i tekstene fikk jeg en mer korrekt oversikt over andelen modaluttrykk på 7. trinn versus på 4. trinn, fordi jeg kunne regne ut den prosentvise andelen modaluttrykk basert på den totale mengden ord i tekstene.

Forekomstene ble klassifisert i en av de fire definerte adverbial- eller modalverbkategoriene, og deretter oppsummert i form av en tabell. Jeg laget tabeller for modale adverbialer i snøtekstene, en for 4. trinn og en for 7. trinn. Deretter gjorde jeg det samme med spøkelsestekstene på begge trinn, og så med modalverbene i alle tekstene. Dette ble til sammen åtte tabeller, som er presentert i resultatkapitlet.

I den første analysen av de første 20 tekstene lette jeg bare etter modalverb. Jeg definerte modalverb ut fra Norsk referansegrammatikk (NRG) definisjon om at modalverb ikke kan opptre i imperativ og ikke kan forekomme alene med nominal utfylling (Faarlund, Lie og Vannebo, 1997: 526). NRG definerer verbene *kunne*, *ville*, *måtte*, *skulle* og *burde* som "de egentlige modalverbene" (op.cit: 526). Jeg klassifiserte forekomstene av disse modalverbene i følgende kategorier<sup>20</sup>:

- Deontisk
- Dynamisk
- Monadisk dynamisk (svak epistemisk)
- Ikke-rot

Jeg valgte å ikke dele kategorien ikke-rot ytterligere inn, da det kun var relevant for analysen at modalverbet ikke hadde rotlesning. Jeg valgte også å inkludere tilfeller av modalverb som ikke var utfyllt av et verb i infinitiv, fordi disse alltid var etterfulgt av et underforstått bevegelsesverb eller verbet "gjøre", og hadde derfor en form for utfylling. Jeg mener derfor at disse forekomstene også uttrykker modalitet. Følgende er et eksempel fra en spøkelsestekst på 7.trinn:

### 3.1) *Hva skal dere i mitt hus?* (A703 SPØK)

Jeg lette kun etter modalverb i de første 20 tekstene, men fant ikke like stor utbredelse av modalverb som jeg hadde håpet. Jeg tok en avgjørelse om å utvide analysen til å ikke bare gjelde modalverb, men også andre modaluttrykk i form av modale adverbialer slik de er fremstilt i Berge (2007). Berges inndeling er basert på Michael Hallidays (2004)

---

<sup>20</sup> Alle kategoriene er beskrevet og avgrenset i teorikapitlet– både modalverb og adverbialer.

modalitetskategorier. Ved å utvide studieobjektet til også å gjelde modale adverbialer, fikk jeg flere forekomster av modalitet og et bredere datamateriale å arbeide med. Modaluttrykkene ble delt inn i følgende kategorier, basert på Berges inndeling:

- Talerorienterte modale adverbialer
- Modale adverbialer som uttrykker vanlighet
- Adverbiale uttrykk som uttrykker tilbøyelighet
- Adverbialer som uttrykker gradering av et språklig uttrykk

### **3.3 Materialet: Normprosjektet**

Tekstmaterialet mitt er som nevnt 40 elevtekster som er samlet inn i forbindelse med Normprosjektet. 20 av tekstene er skrevet av elever på 4. trinn og 20 er skrevet av elever på 7. trinn. Alle tekstene ble skrevet høsten 2012.

Normprosjektet er et landsdekkende prosjekt som har som mål å bidra til bedre forskningsbasert kunnskap om hva som er forventet skrivekompetanse hos elever på ulike trinn i grunnskolen. Prosjektet har, i samarbeid med skoler og lærere over hele landet, utviklet nasjonale forventningsnormer for skrivekompetanse i alle fag. Forventningsnormene beskriver hva elevene bør mestre på ulike stadier i grunnskolen, samtidig som de gir retningslinjer for en felles nasjonal vurderingsnorm for lærere. Disse normene tar for seg alle aspekter ved en tekst, fra hvordan den kommuniserer, til innhold, språkbruk og tegnsetting (Solheim og Matre, 2014: 85). Normprosjektet er et samarbeid mellom NTNU, Universitetet i Oslo, Universitetet i Agder, Høgskolen i Oslo og Akershus og Høgskolen i Sør- Trøndelag. Studien har på engelsk fått navnet *Developing national standards for the assessment of writing. A tool for teaching and learning* (op.cit: 76).

Forventningsnormene sier noe om hva lærere kan forvente av elevenes skrivekompetanse på femte og åttende trinn i grunnskolen. Første fase i prosjektet ble gjennomført våren 2012, der forventningsnormene ble utarbeidet i samarbeid mellom lærerne og forskerne i ekspertgruppa. På høsten samme året startet en intervensjonsstudie opp, som vil si at forskerne i Normprosjektet opptrådte som veiledere og samarbeidspartnere som ga innspill til lærerne i arbeidet med å se forbindelseslinjer fra skriveidaktikk til praksis. Denne intervensjonsstudien involverte elever og lærere på 3., 4., 6. og 7. trinn ved 20 skoler over hele landet, og målet var at lærerne skulle integrere prosjektets perspektiver på skriving inn i elevenes ordinære skriveopplæring (Solheim og Matre, 2014: 82).

Før skoleringen av lærerne startet opp, ble det samlet inn inngangsdata som besto av to tekster fra hver elev på alle de fire trinnene. Det er inngangstekstene fra 4. og 7. trinn jeg

har brukt som mitt datamateriale. På det tidspunktet jeg samlet inn mine tekster, var det digitale Normprosjekt-korpuset fortsatt under bearbeiding, men alle inngangstekstene fra elevene i intensivutvalget var scannet inn.

Tekstene vurderes med utgangspunkt i forventningsnormene, som omsettes til syv vurderingsområder. Dette har også blitt gjort med inngangstekstene. Eleven ble vurdert på en skala fra 1 til 5 på hvert område, der 3 var forventet nivå. 1 var meget lav mestring, og 2 var lav mestring. På andre siden av skalaen var 4 høy mestring og 5 meget høy mestring, det vil si over det nivået man forventer at eleven på dette trinnet skal ligge på (Solheim og Matre, 2014: 81). Tekstene ble vurdert anonymt av lærere fra andre prosjektskoler med en karakter på hvert vurderingsområde. Vurderingsområdene går fra et overordnet tekstnivå (kommunikasjon) til lavere tekstnivåer som formverk og håndskrift (Bruk av skriftmediet). Vurderingsområdene er som følger:

- 1) Kommunikasjon
- 2) Innhold
- 3) Tekstoppygging
- 4) Språkbruk
- 5) Rettskriving og formverk
- 6) Tegnsetting
- 7) Bruk av skriftmediet

I arbeidet med å finne passende elevtekster, hadde jeg tilgang til en oversikt i form av et Excelark der alle tekstene i intensivutvalget var skrevet inn, med vurdering (gjort av lærere i prosjektet) på hvert av de syv områdene. Jeg valgte mine tekster kun på bakgrunn av vurderingsområdet *Språkbruk*. Dette vurderingsområdet innebærer på 4.trinn at en elev på forventet nivå blant annet kan bruke fullstendige fortellende setninger, spørre- og bydesetninger, utbygde substantivfraser, variere ledd i temaplassen, og ha innslag av språklige virkemiddel. På 7.trinn er det forventet at eleven mestrer alt dette, tillegg til å bruke et relevant, variert og presist ordforråd og kunne bruke en relevant språklig stil (Solheim og Matre, 2014: 82).

### **3.4 Utvelgelseskriterier**

Jeg begynte med et utvalg på fem elever på 4. trinn og fem elever på 7. trinn, med en snøtekst og en spøkelsestekst fra hver elev. Med tanke på *Theory of Mind* slik den er presentert i Papafragou (1998), visste jeg at jeg ønsket å studere elever med et visst aldersspenn.

Det var i utgangspunktet ønskelig å ha så stor aldersforskjell mellom elevene som mulig, men jeg valgte å se på 4. trinn istedenfor 3. trinn fordi disse tilhørte samme "informantgruppe" som 7. trinn. Det vil si at elevene som gikk på 4. og 7. trinn da inngangstekstene ble skrevet i 2012, bare var med i Normprosjektet i ett år, mens 3. og 6. trinn var med i to år. Jeg vurderte om jeg også skulle se på utgangsdata – det vil si tekstene som elevene skrev da de var ferdig i Normprosjektet- og sammenligne disse. Problemet var at validiteten i materialet hadde blitt svekket dersom jeg valgte trinn fra to ulike "grupper", siden 3. og 6. trinn hadde ett ekstra år med opplæring og skolering.

Denne løsningen valgte jeg altså bort, men i en gjennomgang av et utvalg tekster på 3. trinn så jeg også at mange av tekstene på dette trinnet var betydelig enklere og kortere enn på 4. trinn. Fordi jeg ønsket meg et så rikt datamateriale som mulig, valgte jeg derfor å beholde utvalget med fem elever fra 4. trinn og fem fra 7. trinn.

Dette ble til sammen 20 elevtekster, 10 snøtekster og 10 spøkelsestekster. I første omgang ble tekstene valgt ut på grunnlag av følgende kriterier:

- Eleven måtte ha norsk som morsmål. Jeg skilte ikke mellom bokmåls- og nynorsktekster, og begge målformer er representert i materialet<sup>21</sup>.
- Eleven må ha skrevet både en snøtekst og en spøkelsestekst. Det vil si at elever som var syke den ene dagen eller av andre grunner ikke hadde skrevet en av tekstene, var utelukket.
- Begge tekstene må ha fått vurderingen 3 eller bedre av lærerne på vurderingsområdet Språkbruk. Jeg tok ikke hensyn til hva tekstene hadde fått på de seks andre vurderingsområdene.
- Ingen av elevene fra 4.trinn skulle være fra samme skole. Det samme kravet gjaldt for 7.trinn. To elever fra 4. og 7. trinn kunne komme fra samme skole.
- Oppgaveformuleringen i den beskrivende snøteksten dikterer ikke hva slags tekst som skal skrives. Dette førte til at noen av elevene hadde skrevet denne teksten i form av en fortelling. Da jeg ønsket å sammenligne ulike teksttyper, det vil si en beskrivende snøtekst og en fortellende spøkelsestekst, ble elever som hadde gjort dette utelukket.

I utgangspunktet prøvde jeg å ha en balanse mellom gutter og jenter i datamaterialet, men det ble etter hvert tydelig at dersom jeg skulle holde meg til kriteriet om vurderingen 3 eller bedre på "Språkbruk", ville jeg få en overvekt av jenter. Jeg valgte derfor å ikke ha kjønn som et utvelgelseskriterium, da det heller egentlig ikke er relevant for analysen hva slags kjønn eleven har.

---

<sup>21</sup> Her må det nevnes at på nynorsk har man også modalverbet *lyta*. Jeg har søkt i materialet etter dette modalverbet, men det forekommer ikke. Jeg har derfor valgt å ikke inkludere det i oppgaven.

Vurderingen 3 eller bedre på "Språkbruk" ble satt fordi dette vurderingsområdet innebar "bruke eit relevant og variert ordtilfang" som et kriterium for å få vurderingen "forventet nivå". Målet med denne masteroppgaven er ikke å vurdere tekstenes kvalitet som god eller dårlig, men å bruke vurderingen tekstene har fått som en rettesnor for utvelgelsen. Mye bruk av modalitet vil ikke alltid i seg selv utgjøre en språklig variert tekst, men jeg mener det er rimelig å anta at en tekst som har variert språk vil inneholde flere forekomster av modalitet og være en rikere datakilde.

Tekstene jeg har analysert i denne oppgaven kan derfor ikke sies å representere et gjennomsnitt av elevene, men dette er heller ikke målet for analysen. Jeg ønsker å se på hvordan og hva slags modalitet som brukes der modalitet blir brukt. Jeg valgte å se bort fra hva slags vurdering tekstene hadde fått på de seks andre vurderingsområdene fordi dette ville snevret utvalget for mye inn, og fordi aspektene som disse områdene vurderer, ikke nødvendigvis påvirkes av bruken av modalitet hos elevene. Eleven kan ha scoret godt på "Språkbruk" selv om hun ikke mestrer "Innhold" eller "Bruk av skriftmediet" like godt, det er ingen klar sammenheng mellom mestringen av disse (Solheim og Matre, 2014: 86)

Utvelgelseskriteriet som handlet om at elevene fra samme trinn ikke kunne være fra samme skole, ble satt for å isolere eventuelle parametere som kunne involvere lærere og deres veiledning til eller påvirkning på oppgaveskrivingen. Det er ikke mulig å unngå denne påvirkningen, men med en større spredning mellom skolene, og dermed også lærerne, unngår man at enkelte læreres fremgangsmåter eller syn på skriving blir for dominerende på materialet.

### **3.5 Tilleggsutvalg**

Etter å ha identifisert og analysert modalverbene i de 20 elevtekstene, ble det klart at jeg hadde kapasitet og tid til å finne og analysere 20 tekster til. Dette ville utvide datamaterialet ytterligere, og et supplerende utvalg av elevtekster kunne enten bekrefte det jeg allerede hadde sett i første utvalg og sikre større grad av reliabilitet, eller belyse nye aspekter.

Jeg ønsket å beholde kriteriet om at tekstene måtte ha fått vurderingen 3 eller bedre på "Språkbruk", men det var få av elevene i intensivutvalget som hadde fått dette på begge sine tekster. I andre utvalg førte dette til at jeg måtte forkaste kriteriet om at elevene fra samme trinn ikke kunne være fra samme skole. De andre utvelgelseskriteriene gjaldt også i dette materialet. Store skoler som Lia skole (L) er derfor hyppigere representert enn mindre skoler som Stranda skole (S). På en annen side fikk jeg med ytterligere tre skoler i dette utvalget, noe som utvidet materialet til å gjelde 10 skoler – halvparten av skolene som var med på prosjektet.

Tekstene i andre utvalg er i stor grad like i form og innhold som første utvalg; dette kan vi tolke som om lærerens påvirkning ikke har altfor mye å si for tekstene elevene skriver.

### 3.6 Oppgavene

De to tekstene elevene skrev ved prosjektets begynnelse, også kalt inngangstekster, er én beskrivende (snøtekst) og én forestillende/ fortellende tekst (spøkelsestekst). Disse er skrevet av samtlige elever som deltok i prosjektet. Alle har fått samme oppgavetekst uavhengig av trinn, og oppgaveformuleringen er laget av Normprosjektets forskergruppe. Den beskrivende teksten hadde denne oppgaveformuleringen:

*Skriv en tekst der du beskriver hva snø er for en som aldri har sett eller hørt om dette før.*<sup>22</sup>

Den forestillende/ fortellende teksten hadde følgende oppgaveformulering:

*Tenk deg at du går tur og kommer til et spøkelseshus. Skriv en tekst til klassen om hva som skjer.*

Inngangstekstene er spesielt interessante å analysere på tvers av trinnene fordi oppgaveformuleringen er den samme, og var en viktig grunn til at jeg valgte nettopp disse som datamateriale. Oppgaveteksten er ikke utarbeidet av den enkelte lærer, men læreren har hatt en rolle i forarbeidet med skrivingen, noe som kan ha hatt innvirkning på elevenes tekster. Det har variert i hvor stor grad elevene og læreren har jobbet med forberedelser før skrivingen, noe som har påvirket for eksempel hvor ensartet tekstene fra en enkelt klasse var (Otnes, 2013: 209). Tekstene ble skrevet av elevene før lærerne begynte med skoleringen gjennom Normprosjektet, derfor er lærerens styring av elevenes skrivearbeid en potensiell variabel i datamaterialet. Jeg slo fast i kapittel 3.5 at dette ikke ser ut til å ha noen særlig påvirkning i mitt tekstutvalg.

Begge oppgavetekstene har en klar mottager og et formål, og det er ikke lagt noen føringer for hva slags tekst som skal skrives (f.eks. "faktatekst" eller "fortelling"), selv om forskergruppa har forsøkt å invitere til skrivehandlingene "beskrive" og "forestille seg" (Otnes, 2013: 208). De samme elevene fikk skriveoppgaver på nytt etter at lærere og elever hadde gjennomgått Normprosjektets program for skolering og skriving – altså utgangstekster. Det ville i mange tilfeller vært svært interessant å sammenligne disse med inngangstekstene for å se på utviklingen, men jeg har valgt å ikke gjøre dette i oppgaven.

---

<sup>22</sup> Otnes (2013) skriver mer utfyllende om og vurderer de såkalte "snøtekstene" og tanken bak oppgaveformuleringen.

## 4. Analyse av resultater

I dette kapitlet vil jeg presentere modaluttrykkene som forekommer i materialet mitt, og gjøre rede for hvordan jeg har analysert dem. Først presenteres tallmaterialet, med en oversikt over hvor mange prosent av ordene i tekstene som er modaluttrykk, og deretter hvordan disse uttrykkene distribueres i kategoriene jeg har laget.

Deretter vil jeg presentere enkeltforekomster og argumentere for min analyse av disse. Jeg har delt denne delen i to, og presenterer modalverb og modale adverbialer hver for seg. Selv om jeg har argumentert for en teoretisk sammenheng mellom disse to typene modaluttrykk, presenterer jeg dem hver for seg for større etterprøvbarehet opp mot underliggende teorier.

Modalverbene i snø- og spøkelsestekstene presenteres først, i form av tabeller som viser antall forekomster av hvert enkelt modalverb. Etter hver tabell vil jeg kommentere noen av forekomstene som opptrer i tabellen. Jeg vil ikke kommentere alle modalverbene, men heller greie ut om de som har en interessant eller tvetydig tolkning. Deretter følger en del om modale adverbialer, lagt opp på samme måte. Her har jeg samlet en egen del om ikke-rotkategorien *talerorienterte* modaluttrykk. Minst ett av disse adverbialene forekommer i alle teksttypene, og derfor vil disse få en egen del på slutten av kapitlet.

Jeg har regnet ut den prosentvise forekomsten av modaluttrykkene, fordi tekstene på 7.trinn i gjennomsnitt har nesten dobbelt så mange ord som tekstene på 4.trinn. Dette har jeg gjort ved å summere antall ord i alle de 10 snøtekstene på 4. trinn, de 10 på 7. trinn og så videre.

Det er noen tekster som har mange forekomster av modalitet og som drar antallet opp på begge trinn. I snøtekstene på 4. trinn er dette elevene A468 og E440, som blant annet står for samtlige av de talerorienterte adverbialene i disse tekstene. Disse to elevene står også for mange av modaluttrykkene i spøkelsestekstene. På 7. trinn er det A703 og L712 i snøtekstene, mens L716 utmerker seg med en variert modalitetsbruk i spøkelsestekstene. Som nevnt i kapittel 3.1.2, bør man også legge merke til at enkeltforekomster kan gjøre store utslag i de prosentmessige tallene. Det er derfor viktig å også studere de kvalitative egenskapene i materialet, og presentere enkeltforekomster.

Jeg har gitt tekstene koder, der 4 og 7 er henholdsvis 4. og 7. trinn, SPØK er de fortellende spøkelsestekstene og SNØ er de beskrivende snøtekstene. I følgende oversikt har jeg regnet ut hvor mange prosent av den totale ordmengden som er henholdsvis modale adverbialer og modalverb, deretter har jeg regnet ut hvordan de har fordelt seg prosentvis på de ulike underkategoriene.

#### 4.1 Prosentmessig oversikt over modaluttrykkene

<p><b>4SNØ (1421 ord):</b></p> <p><i>Modale adverbialer:</i> 2,7% av ordene i tekstene er modale adverbialer. (39 forekomster).</p> <p>Av disse 39 forekomstene er:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 15,4% Talerorientert</li> <li>• 28,2 % Vanlighet</li> <li>• 5% Tilbøyelighet</li> <li>• 51,3 % Gradering</li> </ul>	<p><b>4SNØ: Modalverb:</b> 4,2% av ordene i tekstene er modalverb. (59 forekomster).</p> <p>Av disse 59 forekomstene er:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 20,3% Deontisk</li> <li>• 3,4% Dynamisk</li> <li>• 89,8% Monadisk dynamisk</li> <li>• 1,7% Ikke-rot</li> </ul>
<p><b>4SPØK (2050 ord)</b></p> <p><i>Modale adverbialer:</i> 1,75 % av ordene i tekstene er modale adverbialer. (36 forekomster)</p> <p>Av disse 36 forekomstene er:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 22,3% Talerorientert</li> <li>• 11% Vanlighet</li> <li>• 0% Tilbøyelighet</li> <li>• 66,7% Gradering</li> </ul>	<p><b>4SPØK: Modalverb:</b> 1,3% av ordene i tekstene er modalverb. ( 26 forekomster).</p> <p>Av disse 26 forekomstene er:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 61,5% Deontisk</li> <li>• 34,6% Dynamisk</li> <li>• 0% Monadisk dynamisk</li> <li>• 3,8% Ikke-rot</li> </ul>
<p><b>7SNØ (2553 ord):</b></p> <p><i>Modale adverbialer:</i> 2,3% av ordene i teksten er modale adverbialer. (59 forekomster).</p> <p>Av disse 59 forekomstene er:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 8,5% Talerorientert</li> <li>• 25,4 % Vanlighet</li> <li>• 3,4% Tilbøyelighet</li> <li>• 62,7% Gradering</li> </ul>	<p><b>7SNØ: Modalverb:</b> 3,3% av ordene i tekstene er modalverb. (84 forekomster).</p> <p>Av disse 84 forekomstene er:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 21,4% Deontisk</li> <li>• 4,7% Dynamisk</li> <li>• 72,6% Monadisk dynamisk</li> <li>• 1,2% Ikke-rot</li> </ul>
<p><b>7SPØK (4860 ord):</b></p> <p><i>Modale adverbialer:</i> 1,7% av ordene i teksten er modale adverbialer. (82 forekomster).</p> <p>Av disse 82 forekomstene er:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 19,5% Talerorientert</li> <li>• 8,5 % Vanlighet</li> <li>• 2,5% Tilbøyelighet</li> <li>• 69,5% Gradering</li> </ul>	<p><b>7SPØK: Modalverb:</b> 1,7% av ordene i tekstene er modalverb. (81 forekomster).</p> <p>Av disse 81 forekomstene er:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 65,5% Deontisk</li> <li>• 23,5% Dynamisk</li> <li>• 6,2% Monadisk dynamisk</li> <li>• 4,9% Ikke-rot</li> </ul>



Modalverbene har prosentvis litt større utbredelse enn adverbialene, men vi ser at dette først og fremst gjør seg gjeldende i snøtekstene, som har svært mange forekomster av monadisk dynamisk *kan*. I mitt materiale har jeg funnet 41 ulike språklige uttrykk som jeg leser som modale adverbialer. I de tilfellene der et adverbial eller modalverb er feilstavet, har jeg plassert dette sammen resten av forekomstene av samme ord, og satt den feilstavede versjonen i parentes.

## 4.2 Modalverb

**Tabell 1: 4SNØ**

Deontisk	Dynamisk	Monadisk dynamisk	Ikke-rot
1 kan	2 vil	44 kan	1 vil
2 bør			
3 skal			
6 må			

Tabellen viser modalverbene i 4SNØ.

Jeg har sjekket materialet for alle formene av modalverbet: Ubøyd (infinitiv- og preteritumsform), presensform og perfektum partisipp. Sistnevnte opptrer ikke i materialet. I forbindelse med denne tabellen vil jeg kommentere monadisk dynamisk *kunne*, *ville* og én forekomst av *det vil si*.

### 4.2.1 Monadisk dynamisk *kan*

Fordelingene av modalverbene i 4SNØ bærer preg av en stor overvekt av monadisk dynamisk *kunne*. Dette er en tendens vi også finner igjen på 7. trinn. Nesten alle snøtekstene på 4. trinn har mange setninger som handler om hva man kan gjøre med eller bruke snø til, samt hvordan snø kan arte seg i ulike situasjoner. Med andre ord, *kan* blir brukt for å uttrykke potensialet i en situasjon, ikke hos et tenkende subjekt, slik en dynamisk lesing ville diktert. Her er to illustrerende eksempler:

4.1) *Me kan stå på skeise, ski og me kan aka.* (S416 SNØ)

4.2) *Snø kan være farlig å gli på.* (D405 SNØ)

Det var bare én forekomst av *kan* i 4SNØ som jeg ikke analyserte som monadisk dynamisk:

4.3) *Snøfnugg kan ikke være like.* (A449 SNØ)

Jeg mener at *kan* i dette eksemplet ikke uttrykker potensialet i en situasjon, fordi det ikke er slik at snøfnugg noen ganger kan være like, noen ganger ikke, avhengig av situasjonen. Det er

fysiske, eksterne instanser som dikterer om P (formen på snøfnuggene er like), kan bli sann, og i dette tilfellet er P ikke sann. Derfor har jeg analysert denne forekomsten som deontisk<sup>23</sup>.

Det er relevant å sammenligne denne setningen med *Løver kan være svært farlige* (jfr. kapittel 2.3.2), siden de tilsynelatende er svært like. Jeg mener likevel at betydningen av de to setningene er forskjellig, siden sistnevnte setning innebærer en talers vurdering av at løver potensielt kan være farlige, mens setningen i 4.3) innebærer ingen slik vurdering fordi det ikke finnes noe annet logisk mulighet.

#### 4.2.2 Ville

*Ville* er et annet verb som ofte uttrykker vilje og gir en dynamisk lesing. Viljeaspektet ligger i betydningen av ordet, og *ville* kommer fra norrønt *vilja*, som betyr "å ønske, begjære, trakte etter". Ifølge Eide (2006: 45) vil dette modalverbet leses som dynamisk når det opptrer i en rotlesing.

I norsk<sup>24</sup> bruker vi *ville* + infinitiv som fremtidsform, og mange teoretikere har derfor beskrevet *ville* som et verb som uttrykker tempus, og ikke et modalverb (op.cit: 45). Men dersom man regner med ikke-rotkategorien *metafysisk modalitet* slik den er definert i Eide (2006), kan man lese *ville* som talerens forutsigelse om noe som skal skje i fremtiden:

4.4) *Hvis du drar til Norge vil du snart oppdage noe stort og hvitt som dekker fjelltoppene.* (A468 SNØ)

Dersom man skulle lest modalverbet i denne setningen som dynamisk, ville det uttrykt vilje. Etter min mening blir dette en unaturlig lesing av setningen. Jeg mener at det er mer naturlig å lese dette modalverbet som metafysisk, det vil si at taleren vurderer at noe i fremtiden sannsynligvis vil skje. Dette leses derfor som den eneste ikke-rotforekomsten i 4SNØ.

Vi bruker også presens for å uttrykke fremtid i norsk, og dette oppleves ofte som sterkere og "sikrere" enn *ville* + infinitiv:

4.5) *Hvis du drar til Norge oppdager du snart noe stort og hvitt som dekker fjelltoppene.*

Dette kan være fordi metafysisk modalitet defineres som en ikke-rotkategori, det vil si at talerens vurdering av sannhetsinnholdet ligger i lesingen og gjør setningen mer subjektiv og dermed mindre "sikker".

#### 4.2.3 "Det vil si..."

En annen forekomst av *vil* som jeg ønsker å kommentere, er følgende:

---

<sup>23</sup> Mange teoretikere ville kalt en slik lesing, der et resonnement er basert på logiske muligheter, for *aletisk* (Eide, 2006: 26). Jeg velger å forholde meg til de teoretiske prinsippene jeg har presentert i kap.2.2.1, og velger å ikke inkludere denne formen for modalitet. Eide forkaster også dette begrepet (op.cit: 39).

<sup>24</sup> Og også på engelsk: *will* + infinitiv.

4.6) Hvis du klemmer litt kan den bli kram det vil si at du kan lage noe av den. (M415 SNØ)

"Det vil si" er et idiomatisk uttrykk med meningen "det betyr". Jeg skrev lenger opp at jeg mener at *ville* ikke har noen deontisk lesing, og derfor leses enten som dynamisk (rot) eller metafysisk (ikke-rot). I dette uttrykket er begge lesingene problematiske. Jeg vil argumentere for at uttrykket er monadisk, det vil si ikke-subjektorientert. Dette er fordi det ikke er noen relasjon mellom subjektet *det* og modalverbet *vil*. Det er ingen tenkende aktør som ønsker eller begjærer å si noe i dette tilfellet, og dette uttrykkes også gjennom det formelle subjektet. Det er heller ingenting ved dette uttrykket som utsier noe om noe som vil skje i fremtiden, derfor er den metafysiske ikke-rotlesingen også problematisk.

Dersom vi går tilbake til definisjonen av modalitet slik jeg presenterte den i teorikapitlet, innebærer dette at modalitet uttrykker enten vurdering av sannhetsinnholdet i et utsagn, forpliktelse, tillatelse, vilje eller evne. Etter min mening er ingen slik betydning tilstede i "det vil si", og jeg har derfor valgt å analysere dette som et idiomatisk uttrykk som har mistet den modalitetslesingen det tidligere kan ha hatt. Jeg mener at *vil* i dette uttrykket oppfører seg som et hjelpeverb på lik linje med "ha" eller "være". Denne forekomsten har derfor ikke blitt inkludert i tabell 1.

**Tabell 2: 4SPØK**

Deontisk	Dynamisk	Monadisk dynamisk	Ikke- rot
2 kan	1 kan		1 må
3 skal	3 kunne		
1 kunne	4 ville		
7 skulle	1 vil (vill)		
3 måtte			

Denne tabellen viser modalverbene i 4SPØK.

I 4SPØK er det ingen forekomster av modalverb som har blitt analysert monadisk dynamisk. De fleste forekomstene i disse tekstene var ikke tvetydige i særlig stor grad, og jeg skal derfor ikke bruke plass på å kommentere disse. Jeg vil derimot presentere modalverbet *skulle* og en del av forekomstene i 4SPØK der dette er brukt, samt ikke-rotlesingen av *må* hos K410 SPØK.

#### 4.2.4 Skulle

Modalverbet *skulle* opptrer mange ganger i materialet. I enkelte forekomster er det relativt enkelt å plassere, dette gjelder først og fremst setninger der *skulle* er brukt deontisk og uttrykker pålegg fra en ekstern kilde. Følgende er et eksempel fra en tekst fra 7SPØK:

4.7) *Der sto det at vi skulle dele oss og komme tilbake med en type lyng hver.* (L716 SPØK)

De aller fleste forekomstene, særlig de som opptrer på 4. trinn, bruker *skal* eller *skulle* om noe subjektet ønsker å gjøre:

4.8) *Det var en stille høstdag da jeg skulle gå halloween med vennene mine.* (E440 SPØK)

4.9) *Hun sa til han at hun skulle løpe av sted og aldri kome til bake!* (D405 SPØK)

Ingen av disse eksemplene gir tydelig uttrykk for at subjektet blir pålagt fra noen utenfor seg selv å gjøre handlingen. Dette kunne vært tilfellet i 4.8), men jeg velger å lese utfra konteksten at å gå Halloween med vennene sine er noe lystbetont som subjektet gjør fordi det selv ønsker. Det er derfor lett å lese *skulle* i disse setningene som uttrykk for vilje, på lik linje med *ville*, og derfor plassere dem i kolonnen for dynamisk lesing. Selv om disse to kan ansees som beslektet (jfr. kapittel 2.2), vil jeg derimot argumentere for at dette ikke er tilfellet, men at *skulle* innebærer en intensjon om at proposisjonen P skal bli sann, og at det er subjektet selv som har denne intensjonen i disse eksemplene.

#### 4.2.5 Må

I 4SPØK forekommer en setning der modalverbet *måtte* blir brukt med ikke-rotlesing, hvor vi tydelig kan se at talerens vurdering er tilstede:

4.10) *Da tenkte jeg, her må noen ha blitt drept.* (K410 SPØK)

Konteksten til denne setningen er at jeg-personen ser blod på gulvet, og drar konklusjonen om at noen må ha blitt drept utfra dette.

**Tabell 3: 7SNØ**

Deontisk	Dynamisk	Monadisk Dynamisk	Ikke- rot
1 kan	1 kan	59 kan	1 vil
1 kunne	3 vil	2 vil	
5 skal			
10 må			
1 burde			

*Denne tabellen viser modalverbene i 7SNØ.*

I 7SNØ er det også svært mange forekomster av monadisk dynamisk *kan*. Disse arter seg på samme måte som i 4SNØ, og jeg vil derfor ikke presentere disse nærmere. I motsetning til tekstene på 4. trinn, er modalverbet *kunne* brukt på flere måter i 7SNØ, og jeg vil kort ta for meg de ulike lesingene dette verbet har i 7SNØ. Jeg vil se på *ville* og hvordan dette opptrer i ulike eksempler.

#### 4.2.6 Kunne

De to deontiske lesingene av *kunne* innebærer begge tillatelse:

4.11) *Vi kan gå tilbake til hva en kjelke er.* (L712 SNØ)

4.12) *Det må være vinter for å kunne ha skøyte bane ute* (L716 SNØ).

Man kan argumentere for at *kan* i 4.11) kan ha en potensiell lesing, i form av "det er mulig at situasjonen i fremtiden tillater at vi kan gå tilbake". Med en slik lesing får *kan* en form for ikke-rotlesing ved at taleren vurderer en situasjon i fremtiden som mulig eller ikke mulig.

Jeg har ikke valgt å analysere *kan* på denne måten. I denne setningen er det taleren som henvender seg til leseren og tar avgjørelsen om å snakke mer om hva en kjelke er senere i teksten. Dette gjør hun også lengre nede i teksten sin. Jeg har derfor analysert *kan* i 4.11) som tillatelse, og gitt det en deontisk lesing. Den deontiske lesingen er tydeligere i 4.12), der eksterne fysiske lover tillater – her gjennom modalverbet *må* – muligheten for å kunne ha en skøytebane ute.

I snøteksten til C720 brukes *kan* for å uttrykke evne:

4.13) *Når snøen faller ned, er det bare noen små snøflak, men om du ser nøye kan du se at det ligner på små stjerner.* (C720 SNØ)

Denne setningen kan leses som monadisk dynamisk, fordi det er en potensiell situasjon i formuleringen "hvis du ser nøye". Det vil si at i den potensielle situasjonen at du faktisk setter deg ned og ser nøye etter, går det an å se hva snøfnuggene ligner på. Grunnen til at jeg ikke har valgt denne analysen, er fordi det ikke er en monadisk lesing i dette eksemplet. Det er en klar relasjon mellom subjektet og modalverbet. Jeg analyserer derfor *kan* i denne setningen som dynamisk modalverb som uttrykker evne.

#### 4.2.7 Ville

Den vanligste lesingen av *ville* er dynamisk. I 7SNØ har jeg funnet tre forekomster som jeg har analysert dynamisk. Her er et eksempel fra A703:

4.14) *Man kan forme snø som hva man vil for eksempel til en ball, snømann osv.* (A703 SNØ)

Dette er et godt eksempel på hvordan modalverbet *ville* brukes for å uttrykke ønske eller vilje. I denne setningen lar modalverbet seg også lett erstatte av *ønsker*.

Det er tre forekomster av *ville* som jeg ikke har plassert i kolonnen for dynamisk. Alle disse tre opptrer i snøteksten til C720, og det kan virke som om denne eleven bruker *ville* på en mer variert og avansert måte enn de andre elevene gjør i 7SNØ. To av disse forekomstene har jeg analysert som monadisk dynamisk:

4.15) *Hvis snøen er noe som heter "kram" vil det gå ann å lage kuler eller baller.* (C720 SNØ)

4.16) *Hvis du holder lenge på det og varmer det, vil det smelte og bli til kaldt vann.*  
(C720 SNØ)

I begge setningene er det noe som har potensiale for å skje dersom forholdene ligger til rette. Disse forholdene er eksterne forhold, styrt av fysiske lover. Det kan derfor være nærliggende å analysere *vil* i disse setningene som deontisk, med en lesing som innebærer tillatelse. 4.16) kunne også hatt en ikke-rotlesing som innebærer fremtid, også kalt metafysisk lesing.

Jeg mener at det blir problematisk å plassere disse setningene i ikke-rotkategorien fordi de ikke innebærer noen vurdering av et sannhetsinnhold. Jeg har dessuten skrevet lengre oppe at jeg mener at *ville* ikke har en deontisk lesing. For å være konsekvent i analysene mine, velger jeg derfor å analysere *vil* som monadisk dynamisk i disse to tilfellene.

For det første er det ingen relasjon mellom subjektet og modalverbet i noen av setningene. Dette blir tydeliggjort spesielt i 4.15) fordi setningen har formelt subjekt. I 4.16) er subjektet *det* brukt som pronomen som antagelig henviser til substantivet *snøen*, men det er helle ikke her noen relasjon mellom subjektet og *vil*, først og fremst fordi snø ikke kan ville noe.

For det andre er det snakk om potensialet i en situasjon- vi kunne for eksempel omformulert begge setningene og brukt modalverbet *kan*:

4.17) *Hvis snøen er noe som heter kram, kan man lage kuler eller baller.*

4.18) *Hvis du holder lenge på det og varmer det, kan det smelte og bli til kaldt vann.*

I 4.17) blir potensialet også understreket gjennom bruken av modaluttrykket *gå an*, som jeg er et uttrykk jeg og Marit Berge (2007: 48) mener uttrykker tilbøyelighet.

Den siste forekomsten av *ville* i C720s snøtekst har jeg analysert som ikke-rot:

4.19) *Jeg vet at du vil syntes det er kjempegøy, fordi man kan lage huler av det, og drikke kakao og spise kjeks inni.* (C720 SNØ)

Dette ikke-roteksemplet ville jeg plassert i underkategorien *metafysisk* dersom jeg skulle klassifisert det ytterligere. Eksemplet i Y er tydelig ikke-rot, her ser vi talerens vurdering av en situasjon i fremtiden, uttrykt direkte til mottageren<sup>25</sup> gjennom "jeg vet".

---

<sup>25</sup> C720 har formulert snøteksten sin som et brev til en navngitt mottager. Jeg valgte likevel å inkludere denne teksten i datamaterialet fordi dette kun gjelder de første 3-4 linjene av teksten. Dette eksemplet er hentet fra denne delen.

**Tabell 4: 7SPØK**

Deontisk	Dynamisk	Monadisk dynamisk	Ikke- rot
2 kan	2 kan	2 kan	1 kan
1 kunne	10 kunne	3 kunne	3 ville
13 skal	3 ville		
19 skulle	4 vil		
3 må			
14 måtte			
1 burde			

*Denne tabellen viser modalverbene i 7SPØK.*

7SPØK er tekstene med flest forekomster av modalverb og ulike lesninger. Disse tekstene har også flest forekomster av modalverb som leses ikke-rot. Jeg skal presentere ikke-rotforekomstene og argumentere for hvorfor de bør ha denne lesingen, samt noen forekomster som kan være tvetydige.

#### 4.2.8 Kan

Det er mange forekomster av *kan* og *kunne* i 7SPØK. De aller fleste uttrykker evne eller potensialet i en situasjon, som i henholdsvis 20) og 21):

4.20) *Jeg sprintet alt jeg kunne.* (A752 SPØK)

4.21) *Jeg får ikke noe svar, hvor kan han være?* (L710 SPØK)

*Kunne* i 4.20) har et tydelig semantisk innhold som uttrykker evne, og er brukt i en konstruksjon som har betydningen "sprintet så fort jeg hadde evne til". Syntaktisk er denne setningen konstruert som en relativsetning der relativpronomenet *som* er utelatt ("Jeg sprintet alt som jeg kunne"). *Kunne* tar i denne sammenhengen ikke et infinitivskomplement, men jeg mener at bevegelsesverbet *sprinte* er et underforstått komplement ("Jeg sprintet alt jeg kunne sprinte") og at modalverbet er et modalt hjelpeverb, ikke et hovedverb.

*Kan* i 4.21) har jeg analysert som monadisk dynamisk, selv om potensialet i en situasjon ikke er like tydelig som i eksemplene fra snøtekstene. Jeg valgte denne analysen fordi det ikke er noen tydelig semantisk relasjon mellom subjektet *han* og modalverbet. Det er ikke *han* som kan eller har evne til å være, setningen handler om potensielle anliggende, nemlig subjektets nåværende posisjon. Man kan argumentere for at 4.21) også kan leses som ikke-rot, der en ekstern taler vurderer hvor objektet *han* er. Denne lesingen blir tydeligere dersom vi omformulerer setningen til et utsagn: "Han kan være her". Jeg har ikke valgt å analysere denne setningen slik, men åpner for at den kan leses på flere måter.

Setningen i 4.22) leser jeg som deontisk:

4.22) *Halloween var den eneste dagen jeg kan kle meg ut slik jeg vil, uten at noen trenger å se meg.* (C720 SPØK).

Denne setningen leser jeg ikke som subjektets evne til å kunne kle seg slik hun vil, men at eksterne faktorer (hvilken dag det er) tillater at proposisjonen kan bli sann.

#### 4.2.9 Ikke-rot

En av forekomstene av *kan* har jeg analysert som ikke-rot, nærmere bestemt epistemisk:

4.23) *Her kan det ikke ha bodd noen på kjempe lenge.* (D705 SPØK)

Dette er et godt eksempel på en setning der modalverbet uttrykker talerens vurdering av sannhetsinnholdet. Taleren vurderer det som sant at ingen kan ha bodd i huset på lenge, på grunnlag av den informasjonen eller de bevisene hun har tilgjengelig. Resten av ikke-rotforekomstene er modalverbet *ville*:

4.24) *Jeg kom bort til døra på spøkeshuset som var så råttent at jeg kunne pirket litt i den å den ville falt sammen.* (L712 SPØK)

4.25) *Hun sa det ikke ville funke, men jeg prøvde likevel.* (L716 SPØK)

4.26) *Når jeg prøvde og klarte opp så jeg at tauet var slitt og jeg trodde at jeg ikke ville kommet ut.* (E705 SPØK)

Alle disse tre forekomstene sier noe om en potensiell fremtidig situasjon. I 4.24) er det potensielle understreket gjennom bruken av et annet modalverb, nemlig monadisk dynamisk *kunne*. Taleren pirker ikke borti huset, men hun utsier at hun kunne gjort det og vurderer hva som ville hendt dersom hun gjennomfører denne potensielle handlingen. Det samme skjer i 4.25) og 4.26), det vil si at taleren vurderer at noe vil eller ikke vil bli sant i fremtiden.

#### 4.2.10 Må

En setning som også er verdt å kommentere, er denne bruken av modalverbet *måtte*. Jeg inkluderer også den etterfølgende setningen for kontekst:

4.27) *Vi må vinne dette, Tanja. Broren min var med på dette forrige gang, og han... Han døde.* (O705 SPØK)

Det kan argumenteres for at *må* i denne setningen er dynamisk, og uttrykker et sterkt ønske fra talerens side. Dette ser vi i konteksten; taleren vurderer det som sterkt ønskelig, utfra omstendighetene, at de skal vinne. Jeg vil likevel argumentere for en deontisk analyse av *må*, der det er ytre omstendigheter som dikterer eller pålegger taleren og Tanja å vinne.

#### 4.3 Modale adverbialer

Selv om elevene på 7. trinn skriver lengre tekster, er utbredelsen av modale adverbialer i sin helhet omtrent like stor på 4. trinn som på 7.trinn. I snøtekstene på 4 .trinn er 2,5% av den



totale mengden ord modale adverbialer, mot 2,66% på 7.trinn. I spøkelsestekstene er tallene henholdsvis 1,85% og 2 %.

Man kan likevel observere en forskjell, nemlig at elevene på 7. trinn bruker et større repertoar av modale adverbialer. I alle tekstene på 4.trinn har jeg funnet 22 ulike adverbialer i bruk, mens på 7.trinn har jeg funnet 40. I størst grad gjelder dette adverbialer som uttrykker gradering av et språklig uttrykk, her bruker de eldste elevene flere måter å uttrykke seg på enn de yngre gjør.

**Tabell 5: 4SNØ**

Talerorientert	Vanlighet	Tilbøyelighet	Gradering
1 kanskje	1 aldri	2 går an	6 litt
2 nok (nåk)	3 ofte		3 veldig
3 bare	3 av og til		3 bare
2 på en måte	4 noen ganger		2 helt
			1 sirka
			2 så
			1 akkurat

*Denne tabellen viser modalverbene i 4SNØ.*

De modale adverbialene deles inn i en av fire kategorier. Den røde kategorien, *Talerorientert*, er en kategori jeg anser som en form for ikke-rotmodalitet (jfr. min teoretiske begrunnelse i kapittel 2.8). Jeg har ikke delt denne kategorien finere inn i tabellen. Den oransje kategorien er *Vanlighet*, en underkategori av det Halliday kaller *modalisasjon*. *Vanlighet* kan sies å slekte på Leechs begrep *svak epistemisk* (jfr. kapittel 2.2.3), en teoretisk mulighet om en situasjon som kan skje.

Den blå kategorien, *tilbøyelighet*, er en underkategori av *modulasjon* og den underkategorien med færrest forekomster i materialet. *Modulasjon* har også underkategorien *nødvendighet*, men jeg har utelatt denne fordi jeg ikke fant noen adverbialer som passer inn i denne kategorien. Nødvendighet uttrykkes ofte gjennom modalverb som *måtte* eller *burde* i norsk, og modalverbene har fått sin egen tabell. *Tilbøyelighet* kan i mange tilfeller tilsvare underkategorien *dynamisk* eller *monadisk dynamisk* hos modalverbene.

Den grønne kategorien *Gradering* er kategorien som har flest forekomster. Adverbialene i denne kategorien er adverbialer som plasserer et språklig uttrykk, som regel et adjektiv, på en skala som går fra "i stor grad" til "i liten grad". *Gradering* er ikke en del av *modulasjon- modalisasjondistinksjonen* (Halliday, 2004: 354).

I tekstene i 4SNØ var det få tvilstilfeller, og alle forekomstene lot seg plassere i en av de fire kategoriene. Det eneste modale adverbialet jeg vil kommentere, er *så*, fordi dette er et ord som dukker opp i svært mange tekster. *Så* kan fylle flere adverbiale funksjoner, blant annet som tidspunkt eller tilstand, men er kanskje hyppigst brukt som konjunksjon, som i snøteksten til D405:

4.28) *Sol og varme kan smelte snøen så den blir til vann.*

Det var viktig for analysen at jeg fikk luket ut denne bruken av *så*, og begrenset bruken til gradsbedydingen, der *så* forsterker et adjektiv:

4.29) *Noen ganger kan vannet fra springen din frosset, for det er så kaldt.* (K410 SNØ)

**Tabell 6: 4SPØK**

Talerorientert	Vanlighet	Tilbøyelighet	Gradering
1 jo	4 aldri		4 veldig
1 likevel (alikavel)			1 bare
1 faktisk			2 nesten
2 heldigvis			3 litt
3 bare			2 helt
			1 masse (mase)
			5 så
			1 særlig (serlig)
			5 akkurat (akuratt)

*Denne tabellen viser de modale adverbialene i 4SPØK.*

I forbindelse med denne tabellen vil jeg kommentere uttrykket *masse*.

### 4.3.1 Masse

Et annet ord som er verdt å merke seg i 4SPØK er *masse* (i teksten feilstavet som *mase*), et adverbial som jeg har plassert i kolonnen for gradering. Her har jeg foretatt en sortering, og bare tatt med den forekomsten der *masse* sier noe om grad, ikke om mengde. Bruken i sistnevnte opptrer kun én gang, i spøkelsesteksten til D405:

4.30) *Og inni huset var det: gjenferd og vampyrer og spøkelser og blod, og mase mer skumle ting.*

Her ser vi at *masse* står som spesifikator til *mer*, og derfor virker forsterkende. Dette er en muntlig konstruksjon som taleren bruker for å understreke den store mengden skumle ting.

Bruken av *masse* om mengde er en langt mer vanlig konstruksjon i materialet:

4.31) *Til slutt ville jeg ikke bli der lenger jeg løp det forreste jeg kunne mellom alt det skumle som døde flaggermus, masse blod og kniver* (E440 SPØK)

Jeg har ikke regnet denne bruken av *masse* som et modalt adverbial, da *masse* i denne sammenhengen heller blir analysert som en kvantor/ mengdeord.

**Tabell 7: 7SNØ**

Talerorientert	Vanlighet	Tilbøyelighet	Gradering
2 nok	4 aldri (alle hos O705)	1 går an (gå ann)	1 nok
1 faktisk	5 ofte	1 så lenge	2 akkurat
1 rett og slett	4 som oftest		7 så
1 bare	1 av og til		16 veldig
2 på en måte	1 noen ganger		3 bare
			2 nesten
			1 litt
			1 mye
			1 ekstra

*Denne tabellen viser de modale adverbialene i 7SNØ.*

På 7 .trinn ser vi større variasjon i hva slags adverbialer som er brukt. De eldste elevene bruker nokså mange ulike adverbialer i *modalisasjons*-kolonnene *Talerorientert* og *Vanlighet*, samt i kolonnen for *gradering*. Også her ser vi at det er få forekomster i kolonnen for *Tilbøyelighet*. Jeg vil kommentere *bare* slik det forekommer i graderingskategorien, *bare at* og *så lenge*.

#### 4.3.2 Bare

*Bare* kan leses som gradering når det har en betydning som kan erstattes av "kun". *Kun* er et ord som ikke opptrer i materialet, da dette mest sannsynlig ikke ligger innenfor elevenes aktive språkregister. Jeg har et par forekomster der elevene bruker *bare* med samme betydningen:

4.32) *Når snøen faller ned, er det bare noen små snøflak, men om du ser nøye kan du se at det ligner på små stjerner.* (C720 SNØ)

4.33) *Snøen brukes ikke bare til å leke i, det finnes også sport som har noe med snø å gjøre.* (D712 SNØ)

I denne sammenhengen kan *bare* leses som gradering, og kan plasseres på en akse mellom "i mindre grad" og "i større grad". Her gir *bare* en dempende effekt, og plasserer det språklige uttrykket nærmere "i mindre grad". *Bare* kan også brukes talerorientert, dette kommenterer jeg i kapittel 4.3.5.

### 4.3.3 Bare at

4.34) *Det er nesten det samme som langrenn bare at skiene er tykkere og stavene er lavere.* (L710 SNØ)

*Bare at* brukes gjerne synonymt med uttrykk som *sett bort i fra* eller *bortsett fra*. Denne bruken av *bare* brukes som en subjunksjon som innleder en *at*-setning, på lik linje med engelske *except*. Jeg har derfor ikke regnet forekomster med *bare at* som modaluttrykk.

### 4.3.4 Så lenge

4.35) *Så lenge det er mye snø er det ingen grenser for hvor stor snøballen til slutt kan bli.* (L716 SNØ)

Jeg har valgt å analysere *så lenge* i eksemplet over som ett uttrykk og ikke sette *så* i kolonnen for gradering. Dette ville jeg gjort dersom *så* hadde modifisert *lenge*, for eksempel i setningen "Vi ventet så lenge at vi til slutt ga opp".

I dette tilfellet analyserer jeg *så lenge* som et adverbial som sier noe om betingelse: På den betingelsen at det er nok snø, kan vi lage store snøballer. I likhet med modalverbene i den monadisk dynamiske kategorien, sier dette adverbiale uttrykket noe om potensialet i en situasjon. Jeg definerte kategorien *Tilbøyelighet* til dels samsvarende med den monadisk dynamiske hos modalverbene, og for å være konsekvent har jeg derfor plassert *så lenge* i denne.

**Tabell 8: 7SPØK**

Talerorientert	Vanlighet	Tilbøyelighet	Gradering
1 kanskje	6 aldri	1 går an	1 ganske
4 sikkert	1 omsider	1 umulig	6 veldig
2 vel			6 bare
2 likevel			2 nesten
1 heldigvis			6 litt
1 uheldigvis			9 helt
1 i hvert fall (vertfall)			2 ca.
4 bare			4 skikkelig
1 på en måte			1 iskald
			1 slett ikke
			1 ikke minst
			1 utrolig
			11 så
			4 akkurat
			1 så vidt

*Denne tabellen viser de modale adverbialene i 7SPØK.*

Spøkelsestekstene på 7. trinn er tekstene med flest forekomster av modale adverbialer, og med størst spenn i hvilke som blir brukt. Spesielt i kolonnen for *gradering* ser vi at elevene på 7. trinn bruker mange ulike adverbialer i spøkelsestekstene. Her skal jeg presentere en egen del for de talerorienterte adverbialene – disse forekommer ikke bare i 7SPØK, og jeg vil presentere eksempler fra alle tekstene i denne delen.

#### **4.3.5 Talerorienterte modale adverbialer**

Adverbialene i kolonnen for *Talerorientert* kan grupperes sammen. Dette er de adverbialene som har en lesing der taleren er synlig, nemlig ved at de kommuniserer at taleren anser proposisjonen som sann. Dermed modifierer disse adverbialene hele proposisjonen og gir en ikke-rotlesing. Adverbialene jeg vil kommentere spesielt, er *likevel* og *vel*, *i hvert fall*, *heldigvis*, *rett og slett*, *bare* og *faktisk*. Disse adverbialene opptrer mest i spøkelsestekstene, og mer på 7. trinn enn på 4. trinn.

##### **4.3.5.1 Likevel**

4.36) *Hun sa det ikke ville funke, men jeg prøvde likevel.* (L716 SPØK)

4.37) *Men jeg følte likevel at det var noen der.* (A752 SPØK)

*Likevel* er et adverbial som i denne sammenhengen har betydningen "på tross av". Det er taleren som vurderer det slik at han eller hun gjør noe på tross av henholdsvis hindringer eller at situasjonen kan oppleves som usannsynlig av andre. Subjektiviteten i dette uttrykket gjør at jeg har plassert det i kategorien for *Talerorientert*. Siden spøkelsestekstene stort sett er skrevet med jeg-forteller, blir subjektet og taleren samme instans i disse eksemplene.

*Likevel* må ikke forveksles med adverbialet *vel*, som i denne setningen uttrykker talerens ønske om å få noe bekreftet eller klarlagt:

4.38) *Du tør å gå inn, du er vel ikke så pysete?* (D705 SPØK)

*Vel* plasseres også i kategorien *Talerorientert* på grunn av en tydelig forventning fra en ekstern taler som ikke er tilstede i setningsstrukturen. *Vel* kan også oppfattes som en diskursmarkør som inviterer mottager til å delta i samtalen.

##### **4.3.5.2 I hvert fall**

*I hvert fall* opptrer bare en gang, feilstavet og i form av den muntlige konstruksjonen *hvertfall* i spøkelsesteksten til D705:

4.39) *Jeg skjønnte ikke hvordan jeg hadde kommet dit, men nå var jeg vertfall her.*  
(D705 SPØK)

*I hvert fall* har betydningen "i det minste" eller "uansett". I denne sammenhengen kan uttrykket leses som at taleren anser proposisjonen som sann, og vurderer det som et minimum av hva som kreves av situasjonen at han er her. Jeg mener at taleren er synlig i dette adverbialuttrykket fordi han bruker *i hvert fall* som en markør for hvile faktorer som må være til stede for at situasjonen skal være reell.

#### 4.3.5.3 (U)heldigvis

*Heldigvis* opptrer tre ganger, *uheldigvis* én gang.

4.40) *Men jeg klarte heldigvis og komme meg ut, og det jeg ikke skjønner er hvordan huset forsvant.* (K410 SPØK)

4.41) *Han sa at han skulle ødelegge byen med hæren sin. men heldigvis klarte jeg sparke den i stykker.* (L412 SPØK)

4.42) *Heldigvis så stoppet det, men jeg greide ikke være her noe mer, jeg sprang ned trappa helt til jeg datt igjennom det nest siste trappetrinnet å alt ble helt svart* (L712 SPØK)

4.43) *Det gikk bra, men jeg landet uheldigvis på armen.* (L716 SPØK)

*Heldigvis* konnoterer talerens vurdering av at utfallet av en hendelse er positivt i forhold til andre potensielle utfall– eller negativt, når vi bruker *uheldigvis*. Begge adverbialuttrykkene er også nokså ladet i positiv eller negativ retning, og forutsetter at taleren vurderer proposisjonen som sann. Dette blir ekstra tydelig dersom man stiller et spørsmål:

4.44) *Er han heldigvis her?*

4.45) *Kanskje han heldigvis er her?*

#### 4.3.5.4 Rett og slett

*Rett og slett* er et idiomatisk uttrykk som i UiO og Språkrådets ordbok er tilnærmet synonymt med *bare*. Man kan derfor stille seg spørrende til hvorfor *bare* står i kolonnen for *gradering*, mens *rett og slett* ikke gjør det. Dette er fordi jeg mener at *rett og slett* i mange tilfeller inneholder en sterkere grad av talerens vurdering:

4.46) *Snøkrystaller er rett og slett frossne vanndråper.* (O705 SNØ)

I dette eksemplet får *rett og slett* et betydningsinnhold som kan leses som at taleren adresserer en mottager med informasjon som er ny for mottageren, men som fremstår som sann og til en viss grad åpenbar, for taleren. Ved å bruke *rett og slett* signaliserer taleren at "jeg vurderer dette til å være enklere enn du trodde i utgangspunktet, og her gir jeg deg det jeg mener er relevant informasjon".

#### 4.3.5.5 Bare

I flere av tekstene finner vi *bare* brukt på følgende måte:

4.47) *Da deles det inn i to lag eller så er det bare alle mot alle.* (A704 SNØ)

Her vil jeg argumentere for at *bare* har samme betydning som *rett og slett*, og de kan erstatte hverandre uten at meningsinnholdet i setningen endres nevneverdig. *Bare* konnoterer her at en ekstern taler vurderer det siste alternativet som enklere og mer "rett frem" enn det første.

#### 4.3.5.6 Faktisk

*Faktisk* er kanskje det tydeligste adverbialet som viser at taleren vurderer proposisjonen som sann, siden *faktisk* også kan brukes som et adjektiv med betydningen "virkelig" eller "reell".

4.48) *Åh jeg er 200 år gammel eller faktisk 201 fordi jeg har bursdag i dag.* (E440 SPØK)

4.49) *Hvis man har masse snø, kan man faktisk lage en stor snøhule.* (L716 SNØ)

I disse setningene brukes *faktisk* litt på samme måte som *rett og slett*, for å markere at taleren introduserer informasjon som hun selv anser som sann, men som hun antar er ny for mottageren.

#### 4.4 Tendenser

Hvis vi kun studerer tallene, bruker ikke elevene på 7. trinn mer modalitet enn elevene på 4. trinn. Tvert i mot, elevene på 4. trinn ser i noen tilfeller ut til å bruke mer modalitet enn de eldre elevene. Hvis man derimot går inn i materialet og studerer de enkelte forekomstene, vil man oppdage at elevene på 7. trinn bruker et større spekter av modaluttrykk, og mangfoldet av lesinger i uttrykkene er også større. De eldre elevene har alle typer kategorier representert i begge tekstene, og ofte flere forekomster i kategoriene enn det de yngre har. Det er også flere elever på 7. trinn som utmerker seg når det kommer til en variert bruk av modalitet, i motsetning til kun to elever på 4. trinn. I kapittel 5 skal jeg studere hvordan disse tendensene kan knyttes opp mot teorien og de tidligere undersøkelsene jeg har presentert.

## 5. Drøfting

I dette kapitlet vil jeg først kort presentere og sammenfatte tallmaterialet og klargjøre hvilke av tekstene som har flest og færrest forekomster av modalitet. Jeg skal deretter knytte funnene opp mot Papafragous teori om tilegnelse av modalitet og Theory of Mind, samt de to tidligere studiene av Coates (1988) og Maagerø (2004) som er relevante for min oppgave.

Noen av funnene i undersøkelsene til Coates og Maagerø stemmer overens med tendensene i mitt materiale, mens noe er annerledes. En av de viktigste ulikhetene er at jeg har funnet flere modalitetsuttrykk som jeg har kategorisert som ikke-rot, spesielt hos de yngre elevene. Jeg skal presentere noen forklaringer på hvorfor det kan være slik, og argumentere for at elevene på 7.trinn ser ut til å ha et mer utviklet modalitetsregister enn elevene på 4. trinn. Først og fremst kommer dette til syne ved at elevene på 7. trinn har en større mottagerbevissthet som de uttrykker gjennom et større spekter av talerorienterte adverbialer.

### 5.1 Tallene

Dersom man betrakter tallene i resultatkapitlet, vil man merke seg at den prosentvise forekomsten av modalitet er relativt lik på begge trinn. Bruken av modale adverbialer er nokså lik på 4. og 7. trinn, med færrest forekomster i 7SPØK (1,7% av den totale ordmengden) og flest i 4SNØ (2,7% av den totale ordmengden).

Bruken av modalverb spriker noe mer, men også her er det 7SPØK (1,7%) og 4SNØ (4,2%) som utmerker seg med henholdsvis færrest og flest forekomster. 7SPØK er de tekstene med flest ord (til sammen 4860 ord), og derfor også de tekstene med flest enkeltforekomster: det forekommer 27 ulike modale adverbialer i disse tekstene og både infinitivsform, preteritumsform<sup>26</sup> og presensform av alle modalverbene er representert.

4SNØ er de korteste tekstene i materialet med en samlet ordmengde på 1421 ord, 16 ulike forekomster av modale adverbialer og kun presensforekomster av modalverbene. Det er liten tvil om at det er de mange forekomstene av monadisk dynamisk *kan* som drar antall modalitetsuttrykk opp i disse tekstene – av 59 modalverbforekomster er hele 44 modalverbet *kan*, analysert av meg som monadisk dynamisk.

### 5.2 Prediksjoner på grunnlag av teori

#### 5.2.1 Papafragou

Papafragou (1998) og Modyanova et.al (2010) peker begge mot at ikke-rotmodalitet ikke er ferdig utviklet hos barnet før det er 11- 12 år (Papafragou, 1998: 392). Om man tar teoriene

---

<sup>26</sup> Hos modalverbene er disse to formene homonyme, f.eks. *Det er fint å kunne svømme* og *I går kunne jeg ikke komme*. Det er likevel klart utfra konteksten hva som er hva.



om Theory of Mind og utvikling av modalitet i betraktning, kunne man forvente å finne at tekstene på 7.trinn har en mer utstrakt bruk av ikke-rotmodalitet enn tekstene på 4. trinn. Det eneste stedet vi kan se dette i mitt materiale, er i 7SPØK, som har fire forekomster av modalverb som jeg leser som ikke-rot, i motsetning til én forekomst hver i henholdsvis 7SNØ, 4SNØ og 4SPØK.

*Modalisasjonskategoriene Talerorientert og Vanlighet*, som jeg betrakter som de modale adverbialene som tilsvarer ikke-rotkategorien, er faktisk prosentvis mer utbredt på 4. trinn enn på 7. trinn. Hvis vi tar disse tallene i betraktning, er det er dermed lite i mitt materiale som kan støtte oppunder Papafragous hypotese om at eldre barn bruker mer ikke-rotmodalitet. Tallene fra resultatkapitlet viser oss at 7. trinn ikke ser ut til å bruke mer modalitet, hverken rot eller ikke-rot. Det kan likevel være andre tendenser i tekstene som tyder på at elevene på 7. trinn har en mer utviklet bruk av modalitet generelt, og disse tendensene også kan peke mot at elevene på 7. trinn har en mer utviklet Theory of Mind enn 4. trinn. Jeg kommer tilbake til hva disse tendensene er og hvordan disse kan ha en sammenheng med Theory of Mind. I denne sammenhengen vil jeg betrakte "fullt utviklet" bruk som parallell med voksnes bruk av modalitet.

### 5.2.2 Coates

Resultatene til Coates (1988) peker også mot at det skjer mye i årene mellom åtte og 12 år når det kommer til modalitet, og at barn i 12-årsalderen fortsatt ikke har et modalitetsregister som er parallellt med voksne, selv om det ligger nærmere enn åtteåringenes. I Coates sine resultater har ikke åtteåringene en egen kategori for epistemisk mulighet, men deler modaluttrykkene inn i de to kategoriene *tillatelse* og *plikt* (Coates, 1988: 430). Utfra Coates sine undersøkelser kan vi derfor anta at de yngste elevene generelt bruker et mindre spektrum av modalitet, og at den modaliteten de bruker stort sett vil ha lesinger som innebærer tillatelse eller plikt.

Dette stemmer ikke overens med funn i mitt materiale: Åtteåringene på 4. trinn bruker ikke-rotkategorier, og har et større spektrum av modalitetskategorier enn Coates foreslår. Både 4SNØ og 4SPØK inneholder flere forekomster av adverbialer som hører innunder modalisasjonskategorien *Talerorientert*, som tilsvarer det Coates kaller "epistemisk mulighet". Begge har også en forekomst av *ville* og *måtte* lest som ikke-rot, og elevene på 4.trinn viser at de kan bruke *kan* på ulike måter– både som evne og som uttrykk for en potensiell situasjon, det vil si monadisk dynamisk lesing. Mine funn ser dermed ut til å tegne et bilde av barns modalitet som er litt mindre kategorisk enn hos Coates.

### 5.2.3 Maagerø

15-åringene i Maagerøs undersøkelse brukte kategoriene som uttrykker *modulasjon*, det vil si nødvendighet/ forpliktelse eller tilbøyelighet, svært lite (Maagerø, 2004: 154). Elevene i hennes materiale bruker derimot *modalisasjons*kategoriene mye, det vil si modaluttrykk som uttrykker sannsynlighet og vanlighet (op.cit: 154). Også hos Maagerø er det noen elever som viser en mer utviklet bruk av modalitet enn andre, men alle elevene bruker modalitet til en viss grad.

Dette avviker fra hva Coates og Papafragou sier om barns bruk av modalitet – elevene i Maagerøs undersøkelse bruker mer modalitet med ikke-rotlesing enn med rotlesing. Likevel er det interessant å ta med i betraktningen at elevenes alder hos Maagerø er høyere enn i undersøkelsene Papafragou presenterer og hos Coates. Grunnen til at 15-åringene med best utviklet modalitetsbruk bruker mer ikke-rotmodalitet, kan derfor være at de er nærmere voksnes bruk av modalitet, og derfor bekrefter hypotesen om at alder og ikke-rotmodalitet henger sammen. Maagerøs studie predikerer derfor også at eldre elever vil bruke ikke-rotmodalitet.

Maagerøs funn stemmer til en viss grad overens med mine egne. Kategorien *Tilbøyelighet* er også den adverbialkategorien som er minst brukt i mitt materiale, mens modalverbkategorien *Deontisk*, som til en viss grad er tilsvarende, er relativt mye brukt. Dette gjelder både snø- og spøkelsestekstene. Elevene i mitt materiale bruker ikke like mye *modalisasjon* som elevene hos Maagerø gjør.

Forklaringen på hvorfor elevene bruker mye modalisasjon og lite modulasjon er diskursen til tekstene de skriver, mener Maagerø. Elevene i hennes undersøkelse skrev argumenterende tekster om samfunnsaktuelle temaer, og modalitetsuttrykkene i disse tekstene er brukt for å nyansere påstandene, og for å tydeliggjøre at eleven som avsender forsøker å se en sak fra flere sider. Slike typer tekster åpner i liten grad opp for uttrykk for tilbøyelighet og forpliktelse (Maagerø, 2004: 160). En annen prediksjon basert på Maagerø (2004) er derfor at hva slags type tekst eleven skriver, dikterer hva slags modalitet hun bruker.

### 5.3 Gradering

Noe som er relevant å nevne, er at Eva Maagerø vurderer kategorien *Gradering* som interessant for videre forskning. Hun bruker liten plass på å presentere funnene av *Gradering* i sin artikkel, først og fremst fordi hun har funnet få forekomster av slike adverbialer i sitt materiale (Maagerø: 2004: 158). Maagerø åpner for at dette kan være fordi denne typen

modalitet tilegnes senere, og at den ikke er en del av elevenes modalitetsregister. Hun går ikke videre inn i denne teorien, men påpeker at dette må undersøkes nærmere (op.cit: 158).

Her er Maagerøs funn ulike mine funn, da elevene i mitt materiale bruker mange adverbialer som uttrykker gradering, i tillegg til å være yngre enn elevene i Maagerøs undersøkelse, som er 15 år. Mine resultater peker altså mot det motsatte – gradering ser i høyeste grad ut til å være en del av elevenes modalitetsregister, også på 4.trinn. Kategorien *Gradering* er den kategorien elevene på begge trinn bruker mest. I snø- og spøkelsestekstene både på 4. og på 7. trinn har jeg klassifisert over halvparten av adverbialuttrykkene som gradering.

Selv om *Gradering*kategorien er den mest brukte adverbialkategorien, vurderer jeg den ikke som den mest interessante å analysere. Begge trinn bruker adverbialene som uttrykker gradering tilnærmet likt, det ser dermed ut til å være liten sammenheng mellom bruken av gradering og alder og teksttype. Siden adverbialene i denne kategorien kun i liten grad uttrykker vurdering fra en ekstern talers side, vurderer jeg den heller ikke som den mest interessante å studere med henblikk på Theory of Mind og ikke-rotmodalitet.

Papafragou, Modyanova et.al. og Coates har alle gjort undersøkelser som peker mot at det er ikke-rotmodalitet som tilegnes senest. Jeg har ikke betraktet *Gradering* som en ikke-rotkategori, derfor er det interessant å se at denne kategorien følger de samme mønstrene som ikke-rotmodalitet i Maagerøs materiale, mens den ikke gjør det i mitt. Grunnen til dette kan, som Maagerø selv nevner (2004: 158), være tekstenes diskurs. Jeg har analysert alle språklige uttrykk som graderer intensiteten til adjektiv som gradering, noe som har gitt meg flere uttrykk enn Maagerø, som identifiserer 10 graderingsuttrykk i sitt materiale (op.cit: 158). Dette kan også være en grunn til at jeg har funnet mer gradering.

## 5.4 Mine funn

### 5.4.1 Variasjon i bruken av modalitetsuttrykk

Hvis man ser på den prosentvise bruken av modalisasjonskategoriene *Talerorientert* og *Vanlighet* hos elevene på 4. trinn, er den høyere i tekstene på 4.trinn enn på 7. trinn<sup>27</sup>. Jeg mener likevel at å kun se på tallene er litt misvisende, og at det er flere argumenter for at

---

<sup>27</sup> Tallene er som følger:

4SNØ: 15,4% Talerorientert, 28,2 % Vanlighet

4SPØK: 22,3 Talerorientert, 11% Vanlighet

7SNØ: 8,5% Talerorientert, 25,4% Vanlighet

7SPØK: 19,5% Talerorientert, 8,5% Vanlighet.

bruken av modalitet ligger nærmere en voksen bruk på 7. trinn, på tross av at prosentdelen modalitetsuttrykk er lavere.

Som nevnt over, varierer elevene på 7. trinn mellom flere ulike modale adverbialer og tider av modalverbet. Elevene på 7. trinn bruker flere modale adverbialer som ikke forekommer på 4. trinn, blant annet *rett og slett*, *sikkert* og *som oftest*. I tillegg er det flere av elevene på dette trinnet som bruker modalitetsuttrykk i tekstene sine, selv om det også her er individuelle forskjeller. Det er flere elever på 7. trinn som bruker mange og varierte modalitetsuttrykk, både i snøtekstene og spøkelsestekstene. Dette tyder på at utviklingen av modalitet har kommet lenger hos disse elevene enn hos de yngre elevene på 4. trinn.

Det er som sagt individuelle forskjeller mellom elevene på begge trinn – det er noen elever på 4. trinn som bruker et bredt spekter av modalitet, og det er noen elever på 7. trinn som har et smalere register av modalitetsuttrykk og bruker mindre modalitet i tekstene sine. Jeg ønsker i denne analysen å se på 4.- og 7. trinn som to grupper, for å lettere kunne peke på tendenser som kan forklares ved å se på elevenes alder. I denne sammenhengen er det viktig å påpeke at tekstene i mitt materiale har blitt bedømt som språklig gode og kan derfor ikke sies å representere gjennomsnittet av tekster skrevet av elever på 4. og 7. trinn.

#### **5.4.2 Talerorientert modalitet**

Noen kjennetegnende trekk er at elevene på 7. trinn bruker flere ulike typer modaluttrykk og viser en bedre kjennskap til når og hvordan disse kan brukes i ulike tekstdiskurser. De yngre elevene på 4. trinn er mer nøktern i sin bruk av modalitet, og viser et mindre repertoar av modaluttrykk i både snø- og spøkelsestekstene. Jeg har ikke funnet at de eldre elevene bruker mer ikke-rotmodalitet enn de yngre, sett ut fra de kategoriene jeg har definert som ikke-rot: *Sannsynlighet*, *Vanlighet* og modalverbkategorien *Ikke-rot*. Betyr dette at modaliteten i mitt materialet ikke kan si oss noe om elevenes Theory of Mind?

Jeg mener det er en tendens i materialet som kan peke mot at elevene på 7. trinn kan ha kommet lengre i utviklingen av Theory of Mind. Elevene på 7. trinn bruker i større grad talerorientert modalitet for å plassere seg selv som avsender i teksten, noe som i mange av tilfelle også uttrykker en implisert mottager og en bevissthet rundt denne.

I mitt materiale uttrykkes den talerorienterte modaliteten først og fremst gjennom adverbialer, men det er også noen forekomster av modalverb, og da stort sett de som har blitt kategorisert som ikke-rot. I hovedsak har jeg identifisert tre typer talerorientert modalitet i mitt materiale: *dempende* adverbialuttrykk, *forsterkende* adverbialuttrykk og *ikke-rotmodalverb*. Som dempende uttrykk regner jeg adverbialene *kanskje*, *sikkert*, *nok* og *på en*

*måte*. Som forsterkende uttrykk regner jeg *likevel, faktisk, rett og slett (u)heldigvis, vel, bare*<sup>28</sup> og i hvert fall.

Jeg mener at bruken av talerorientert modalitet er ulik på 4. og 7. trinn, og at elevene på 7. trinn i større grad bruker talerorientert modalitet for å plassere seg selv som taler i teksten. Det kan være to hovedgrunner til denne forskjellen: 1) at elevene på 7. trinn har kommet lengre i utviklingen av Theory of Mind, noe som tillater dem i større grad å bevisst mentalisere sine egne og andres holdninger, og 2) at elevene på 7. trinn er mer trente skrivere med bedre forståelse for diskursen til tekstene.

Begge grunnene kan være med på å bekrefte prediksjonene fra Papafragou, Coates og Maagerø som jeg skisserte over. Først vil jeg diskutere hvorvidt bruken av talerorientert modalitet kan være et tegn på utvikling av Theory of Mind – på lik linje med ikke-rotmodalverb hos Papafragou og Coates.

### **5.4.3 Bruk av talerorientert modalitet i snø- og spøkelsestekstene**

Det at de eldre elevene er tydeligere tilstede i teksten, kan peke mot at de er mer bevisst sine egne holdninger til utsagnet: for eksempel kan vi si at å bruke det forsterkende adverbialet *faktisk* viser at taleren anser informasjonen som sann. *Faktisk* også kan brukes for å indikere at taleren introduserer informasjon som hun antar er ny for mottageren, noe jeg mener er knyttet til Theory of Mind – nemlig en bevissthet rundt et annet individs mentale innhold (Shatz, 1994: 311). Denne bevisstheten rundt mottagerens mentalitet kan vi også finne igjen i uttrykk som *rett og slett* og *bare* (jfr. kap. 2.8.1)

I det følgende skal jeg ta for meg snøtekstene og spøkelsestekstene hver for seg og diskutere hva slags talerorienterte modaluttrykk elevene bruker, samt hva dette gjør med teksten. Snøtekstene er spesielt spennende å studere med henblikk på talerorientert modalitet, fordi taleren i disse tekstene er eleven selv, i motsetning til en fiktiv jeg-forteller i spøkelsestekstene. Jeg vil derfor bruke mest plass på disse.

#### **5.4.3.1 Snøtekstene**

Snøtekstene er beskrivende tekster med en klar mottager der hovedformålet er å organisere og strukturere informasjon som allerede er kjent for eleven som forfatter. I snøtekstene er det tilnærmet like mange forekomster av talerorientert modalitet på 4. og 7. trinn, men alle bortsett fra én forekomst på 4. trinn er dempende, mens på 7. trinn er tre forekomster forsterkende og én dempende.

---

<sup>28</sup> Slik det er brukt i kolonnen *Talerorientert*, ikke i kolonnen for *gradering*.

Det ble ikke lagt noen føringer for hvordan eleven skulle løse oppgaven i snøtekstene, men en elev med god tekstkompetanse og større erfaring med skrivesituasjoner vil forstå hva slags type tekst oppgaven krever. Snøtekstene kan betraktes som fagtekster der eleven beskriver og forklarer fenomenet "snø" til en mottager som ikke vet hva dette er: *Skriv en tekst der du beskriver hva snø er for en som aldri har sett eller hørt om dette før.*

Forsterkende talerorientert modalitet blir brukt av elevene på 7. trinn for å etablere en form for hierarki mellom eleven som avsender og den intenderte mottageren, der avsenderen sitter på kunnskap som mottageren ikke gjør. Jeg mener at elevene på 7. trinn har en større bevissthet om en mulig lesere og hva slags informasjon denne leseren innehar og ikke. I følge Papafragou (1998: 389) og Shatz (1994: 311) er dette tegn på velutviklet Theory of Mind. Det er derfor interessant å observere at de eldste elevene bruker slik modalitet mer enn de yngste. Det er seks elever på 7. trinn som bruker talerorientert modalitet i snøtekstene, mot to på 4. trinn.

Følgende eksempler fra 7SNØ viser hvordan forsterkende talerorientert modalitet i form av adverbialer blir brukt:

5.1) *Snøkrystaller er rett og slett frossne vanndråper. (O705 SNØ)*

5.2) *Hvis man har masse snø, kan man faktisk lage en stor snøhule. (L716 SNØ)*

Her blir adverbialer med forsterkende effekt brukt for å modifisere påstander som avsenderen anser som sanne, og formidler talerens vurdering av at informasjonen er ny for mottageren. Dette etablerer en autoritet som gir leseren et inntrykk av at avsenderen er kunnskapsrik på området. Elevene på 7.trinn er flinke til å bruke det faktum at de er vokst opp med snøen til å bygge seg et troverdig ethos som avsender:

5.3) *Der jeg kommer fra er det veldig mye snø. Det var morsomt å leke i snøen før, men nå synes jeg ikke det er så morsomt lenger. Jeg liker snø, men av og til kan det bli slitsomt. (L716 SNØ)*

5.4) *Kram snø er det beste og det morsomste fordi man kan hive snøballer med kram snø, og det er bedre å ake på. Snø er en fin ting alle burde få oppleve. (E750 SNØ)*

Elevene på 4. trinn bruker lite adverbialer i snøtekstene. Tekstene i 4SNØ er enkle og ofte nokså korte, språket er enkelt, med lite bruk av leddsetninger, variasjon av temaplass eller andre språklige virkemiddel. Det er bare to elever (A468 og E440) som bruker adverbialer i snøtekstene sine. Disse elevenes tekster er også av de lengste tekstene i 4SNØ, og språket er mer variert enn i flertallet av de andre elevenes tekster. De to elevene bruker noe talerorientert modalitet, men først og fremst for å dempe utsagnene sine eller for å nyansere når en forklaring blir litt abstrakt:

5.5) *Kram snø kaller man når snøen er har og kanskje litt våt. (A468 SNØ)*

5.6) *Snø er på en måte litt vannaktig.* (E440 SNØ)

Det er bare brukt ett forsterkende adverbial i 4SNØ, og det er *bare*:

5.7) *Du bare legger deg ned i snøen og vifter rolig med armer og bein.* (A468 SNØ)

5.8) *Snowbooard er det samme bare at man bare står på en veldig kjukk ski istetet for to tynne ski.* (E440 SNØ)

Elevene på 4. trinn er mye mindre til stede som taler i snøtekstene enn elevene på 7. trinn, og skriver heller ikke like bevisst til en mottager. Mitt materiale kan ikke si noe sikkert om hvorvidt dette er fordi de yngre elevene ikke har en like utviklet Theory of Mind som de eldre. Jeg mener likevel det er interessant, og at tendensen kan støtte oppunder Coates' og Papafragous funn om at ikke-rotmodalitet og Theory of Mind henger sammen.

### 5.4.3.2 Spøkelsestekstene

Spøkelsestekstene er fortellinger, og det er ikke uventet at det største mangfoldet av modalitetsuttrykk opptrer i disse tekstene. Dette er fordi fortellinger åpner for et variert språk gjennom bruk av replikker og beskrivelser av mennesker og miljø. I spøkelsestekstene er det flere av elevene som bruker talerorienterte modaluttrykk, henholdsvis fire elever på 4. trinn og ni på 7. trinn.

De aller fleste elevene på begge trinn har skrevet fortellingen med jeg-forteller, og oppgaveteksten inviterer også til dette: *Tenk deg at du går tur og kommer til et spøkelseshus. Skriv en tekst til klassen om hva som skjer.* Derfor finner vi flere talerorienterte modaluttrykk i disse tekstene, som *faktisk*, *heldigvis* og *rett og slett*, *sikkert* og *på en måte*. I tillegg har vi flere forekomster av ikke-rotmodaler i 7SPØK. Jeg mener det er litt vanskeligere å knytte den talerorienterte modaliteten i disse tekstene mot elevens Theory of Mind, siden det ikke er eleven selv som er taler, men en fiktiv forteller. Eleven må likevel ha en metalingvistisk bevissthet for å kunne plassere seg som i en jeg- forteller. Mottageraspektet er også mindre tydelig i spøkelsestekstene, med et par unntak:

5.9) *Men alikavel pass deg neste gang du går tur i skogen!* (M415 SPØK)

5.10) *Du tør å gå inn, du er vel ikke så pysete?* (D705 SPØK)

Disse eksemplene har likheter med setningene i 5.1) og 5.2) fra snøtekstene, nemlig at taleren vurderer proposisjonen som sann. *Vel* kan betraktes som en diskursmarkør der taleren inviterer mottageren til å svare, selv om dette ikke er tilfellet i akkurat dette eksemplet – setningen er en del av en indre dialog hos jeg-personen.

Selv om jeg mener at spøkelsestekstene ikke kan fortelle oss like mye om elevenes bevissthet rundt egne og andres mentalitet på grunn av fortellerinstansen, er det interessant å observere at også de yngre elevene behersker bruk av talerorientert modalitet i fortellinger.

Jeg mener at dette vitner om en evne til å leve seg inn i en annens sinn, og bruke det registeret av modalitet som de har tilgjengelig, for å gjøre språket levende og virkelighetsnært.

#### 5.4.4 Tekstkompetanse

Eva Maagerø tilskriver i stor grad sine funn til det faktum at elevene i hennes undersøkelse skriver argumenterende tekster (Maagerø, 2004: 160). Jeg mener også at hva slags type tekst eleven skriver, dikterer hva slags modalitet som brukes. Dette kommer blant annet tydelig frem i det foregående – de beskrivende snøtekstene tillater elevene å adressere en mottager, mens spøkelsestekstene i mindre grad åpner for dette.

Jeg tror også bruken av modalitet i de ulike tekstene kan forklares med at de eldre elevene er mer erfarne skrivere – de har et større arsenal med språklige virkemidler som de bruker med en større sikkerhet.

I snøtekstene bruker flere av elevene på 7. trinn modalitet som underbygger deres troverdighet som skriver. Jeg mener at dette er et kjennetegn på høyere tekstkompetanse hos disse elevene, da den beskrivende tekstens diskurs ikke krever nyansering eller demping i like stor grad som for eksempel en argumenterende tekst. Jeg mener at elevene på 7. trinn bruker denne typen modalitet i snøtekstene fordi de vet at den beskrivende tekstens diskurs krever en mer saklig fremstilling av et tema og fordi de ønsker å fremstå som en avsender med god kjennskap til temaet.

Et utsagn er sterkest og mest sikkert når det ikke inneholder noen form for modalitetsuttrykk. Dette er et eksempel på at mer bruk av modalisasjon og ikke-rotmodalitet ikke nødvendigvis gir en mer moden tekst – det er å vite når og hvordan man skal anvende disse kategoriene som gir en god tekst.

I spøkelsestekstene bruker elevene et mer mangfoldig register av modalitetsuttrykk, og tekstene er også lengre. Grunnen til dette er antagelig at elevene er mer fortrolige med å skrive slike tekster. Forskningsprosjektet *Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig* (KAL-prosjektet) studerte 3300 eksamenstekster i grunnskolen fra perioden 1998 til 2001. De kom frem til at elevene i undersøkelsen mestret fortellinger og personlige sjangre bedre enn fagtekster, og at det også var slike oppgaver eksamensoppgavene inviterte til å skrive. Svært mange av elevene i prosjektet skrev argumenterende tekster med innslag av fortellende eller personlige trekk (Berge, 2005: 61).

Siden eleven står friere til å benytte seg av et mer hverdagslig språk i fortellinger enn i en saktekst (Svennevig, 2009: 261), er det også naturlig at dette er en skrivemåte som er enklere for eleven å velge når hun skal skrive tekster. Denne skrivestilen kan også være



grunnen til at det er lettere for elever på begge trinn å bruke talerorientert modalitet i spøkelsestekstene enn i snøtekstene.

## 6. Konklusjon

I denne oppgaven har jeg tatt for meg 40 elevtekster skrevet av elever på 4. og 7. trinn med den hensikt å studere hvordan elevene bruker ikke-rotmodalitet. Tidligere undersøkelser har blitt utført med ulikt teorigrunnlag, og jeg har knyttet disse sammen til ett analyseapparat for modalverb og ett for adverbialer. På grunnlag av Papafragous (1998) teori og undersøkelser utført av Coates (1988) og Maagerø (2004), identifiserte jeg følgende prediksjoner:

- 1) Elevene på 7. trinn vil ha flere forekomster av ikke-rotmodalitet
- 2) Elevene på 4. trinn vil ha et smalere spekter av modalitet, og vil benytte seg hovedsakelig av modalitet som uttrykker tillatelse og plikt.
- 3) Hva slags tekst eleven skriver, dikterer hva slags modalitet som blir brukt.

Jeg identifiserte hovedsakelig ikke-rotmodaler og talerorienterte adverb som ikke-rotmodalitet. Rent kvantitativt bruker ikke de eldre elevene mer av denne typen modalitetsuttrykk, det vil si at den første prediksjonen ser ut til å ikke stemme. Den andre prediksjonen, basert på Coates (1988) sine funn, ble heller ikke bekreftet, da elevene på 4. trinn brukte et langt videre spekter av modalitet enn bare tillatelse og plikt. Den siste prediksjonen, basert på Maagerø (2004), kan materialet mitt i stor grad bekrefte. Det kan absolutt se ut som om typen tekst har innvirkning på bruken av modalitet. Spesielt er dette tydelig i ulikheten mellom hvor eleven selv er posisjonert i teksten.

Bildet er likevel mer sammensatt enn disse prediksjonene tilsier. Et interessant funn i min oppgave er at elevene på 7. trinn er mer til stede som taler i tekstene sine og har en større mottagerbevissthet. De bruker flere adverbialer og noen modalverb som plasserer dem som taler utenfor setningen og gir en vurdering av utsagnet. Dette er tydeligst i snøtekstene, der slik modalitet også brukes av en del elever for å etablere seg som en troverdig avsender med kunnskap om emnet. Å kunne forutse hva slags mentalt innhold en mottager har, og å kunne tilpasse utsagnet sitt basert på dette, er et tegn på velutviklet Theory of Mind. Jeg mener derfor at dette er funn som kan bekrefte Papafragous hypotese om at ikke-rotmodalitet og Theory of Mind henger sammen, selv om de kvantitative dataene ikke bekrefter dette. I dette tilfellet viste den kvalitative analysen seg å gi et mer beskrivende bilde enn det de kvantitative tallene kunne gjøre.

Mitt datamateriale på 40 tekster er altfor lite til å kunne si noe generelt om elevers bruk av ikke-rotmodalitet, men det kan peke på tendenser som bekrefter allerede eksisterende

teori. Jeg mener at bruken av talerorientert modalitet er noe som kan være interessant å studere videre, med et materiale som er mer omfattende og som inneholder teksttyper som tillater eleven å opptre som synlig taler. Jeg mener at de fortellende spøkelsestekstene viste seg å være mindre egnet som datamateriale når det kommer til talerorientert modalitet, siden de er skrevet med en jeg- forteller som fungerer som taler. Det er likevel interessant å se hvordan elever på begge trinn varierer språket sitt mer i disse tekstene, noe jeg mener er fordi de behersker denne typen tekst bedre, og fordi sjangeren åpner for det.

Å studere elevtekster på denne måten gir oss et innblikk i barns sjangerforståelse og bevissthet rundt seg selv som avsender og en potensiell mottager. Dette er en forståelse som er en viktig ressurs i dagens tekstsamfunn og i omgang med andre språkbrukere. Modalitet er også en grammatisk kategori som vi kan bruke for å nyansere utsagn, stille oss kritiske til det som blir sagt, eller fremstille oss selv eller andre som troverdige og empatiske. Å besitte et slikt repertoar av modalitetsmarkører er viktig i den sosiale konteksten. Kanskje kan man trekke paralleller mellom det vi kan observere av barns utvikling av ikke-rotmodalitet og utviklingen til å bli et fullverdig medlem av språksamfunnet. Det er uansett liten tvil om at modalitet er en viktig språklig ressurs, og at studiet av modalitet kan peke på spennende og interessante aspekter ved menneskers språkevne og språkfelleskap.

## Litteratur

- Berge, K.L. (2005). "Studie 6: Tekstkulturer og tekstkvalitet." I K.L. Berge, Evensen, L., Hertzberg, F. og Vagle, W. (red.): *Ungdommers skrivekompetanse, bind II*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Berge, M. (2007). *Modalitet i elevtekster. En sammenlignende analyse av elevtekster på 7. og 11. trinn*. Universitetet i Oslo.
- Bondi Johannessen, J. (2003). "Innsamling av språklige data: Informanter, introspeksjon og korpus". I J. Bondi Johannessen (red.): *På språkjakt- problemer og utfordringer i språkvitenskapelig datainnsamling*. Oslo: Unipub forlag.
- Coates, J. (1988). "The acquisition of the meanings of modality in children aged eight and twelve". I *Journal of Child Language, Volume 15 1988*. Cambridge University Press.
- Eide, K. M. og A. Hjelde (2012) ""Vi va spost te å lær engelskt, da veit du"- litt om *suppose(d)* og modalitet i amerikanorsk." *Norsk Lingvistisk Tidsskrift* årgang 30, s. 338- 364.
- Eide, K. M. (2005). *Norwegian modals*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Faarlund, T. (2005). *Revolusjon i lingvistikken: Noam Chomskys språketeori*. Oslo: Samlaget.
- Faarlund, J., K. Vannebo og S. Lie (1997). *Norsk referansegrammatikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Halliday, M.A.K, C. Matthiessen (2004). *An introduction to functional grammar*. London: Arnold.
- Hestbæk, A.T, E. Maagerø, Holmberg, P. (2005) *Nordisk SFL- terminologi*. Upublisert paper presentert på den første nordiske SFL- workshop i Odense 1.- 2.12.2005. Lastet ned 20.04.15 fra [http://static.sdu.dk/mediafiles//Files/Om\\_SDU/Institutter/ISK/Nordisk\\_SFL/Nordisk\\_SFLterminologi.pdf](http://static.sdu.dk/mediafiles//Files/Om_SDU/Institutter/ISK/Nordisk_SFL/Nordisk_SFLterminologi.pdf)
- Jackendoff, R. (1972). *Semantic Interpretation in Generative Grammar*. MIT Press.
- Johannessen, A., P.A. Tufte, og L. Christoffersen (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Larsen, A.S. (2010) "«Det skumle huset» Barns fascinasjon av skrekksjangeren– i lesing og skriving." I J. Smidt, Folkvord, I. og Aasen A.J. (red.): *Rammer for skriving. Om skriveutvikling i skole og yrkesliv*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Leech, G. N. (1987). *Meaning and the English Verb*. Longman Group.
- Lewis, C. og Mitchell, P. (1994) "Critical Issues in Children's Early Understanding of Mind". I Lewis, C. og Mitchell, P. (red.): *Children's Early Understanding of Mind*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Maagerø, E. (2004). "Developing Modality". I O. Letnes og H. Vater (red.): *Modality and Translation*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.

Maagerø, E. (1998). "Hallidays funksjonelle grammatikk". I Berge, K.L., Coppock, P. og Maagerø, E. (red.): *Å skape mening med språk*. Cappelen Akademisk Forlag.

Modyanova, N., Agoos, C., Kenney, A., Echelbarger, M., Holt, A., Wexler, K. (2010). "Young Children's Interpretations of Modal Verbs". I *Language Acquisition and Development: Proceedings of GALA 2009*. Cambridge Scholars Press.

Otnes, H. (2013). "Fiktive skriveroller og ukjente mottakere. Kontekstualisering i skriveoppgaver". I Askeland, N., Maagerø, E. & B. Aamotsbakken (red.): *Læreboka. Studier i ulike lærebokkontekster*. Oslo: Akademika forlag

Papafragou, A. (1998). *The Acquisition of Modality: Implications for Theories of Semantic Representation*. Oxford: Blackwell Publishers.

Skjelbred, D. (2006). *Elevens tekst: et utgangspunkt for skriveopplæring*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Solheim, R. og S. Matre (2014). "Forventninger om skrivekompetanse. Perspektiver på skriving, skriveopplæring og vurdering i «Normprosjektet»". *Viden om læsning* (15), s.76–89.

Svennevig, J. (2009) *Språklig samhandling. Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*. Cappelen Akademisk forlag.

Shatz, M. (1994) "Theory of Mind and the Development of Sociolinguistic Intelligence in Early Childhood". I Lewis, C. og Mitchell, P. (red.): *Children's Early Understanding of Mind*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Thagaard, T. (2010). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Torvatn, A. C. og A. Lykknes (2011) "Biografi eller fagartikkel, forsøksrapport eller logg? Om innhold, form og bruk i naturfagskriving på mellomtrinnet." I Smidt, J., Solheim, R. og Aasen, A.J. (red.): *På sporet av god skriveopplæring– ei bok for lærere i alle fag*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.

Utdanningsdirektoratet (2006): *Læreplan i norsk: Hovedområder*. Lastet ned 22.03.15 fra <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Hovedomraader/>

Wärnsby, A. (2006). *(De)coding Modality: The Case of Must, May, Måste and Kan*. Lund Universitet.

Åfarli, T.A. og K.M. Eide (2008) *Norsk generativ syntaks*. Oslo: Novus forlag.

## Vedlegg

### Snøtekster, 4. trinn.

#### A449:

Snø er noe kalt som faller ned fra himmelen. Snø er laget av vann. Snø er gøy å leke i. Snøen kommer når det er under 0 grader. Snøfnugg kan ikke være like. Snø er hvitt. Av snø kan man lage: snøball, snøengler, snøborg, snøhule, snølykt og snømann. Hav blir ikke snø men det blir is. Innsjøer blir også til is, og da mener vi ikke iskrem! Snø er kaldt og kan være mykt eller hardt. Snøen kan komme om høsten eller så blir det vinteren som snøen kommer på.

Om våren smelter snøen, men på Nordpolen er det snø året rundt. I afrika kommer det aldri snø!

#### A468:

Hvis du drar til Norge vil du snart oppdage noe stort og hvitt som dekker fjelltoppene. Det er snø! Snøen kommer bare om vinteren og blir til ved at regnet frosser og blir til akkurat dette. Snøen er det hvite, kalde stoffe som kommer ned fra himelen. Kram snø kaller man når snøen er har og kanskje litt våt. Med kram snø er det lettere og bygge med man kan bygge snømann og snøborg.

Jeg anbefaler og ha snøballkrig! der lager du runne kuler av snø og kaster de på folk. Hvis du ikke sjønner hva jeg mener kan du gå inn på you tube og søke snøball krigen. Den handler om Donald Duck!

Det går også ann og lage snøengel. Du bare legger deg ned i snøen og vifter rolig med armer og bein. Så reiser du deg forsiktig opp og så har du en snø engel.

Hvis du synes det er kjedelig med bare snø er det mange ting du kan gjøre på snøen. Hvis du går i en sportsbutikk og sier du vil ha et akebrett får du nåk noe rart. Det eneste du gjør er og sette deg oppå brette ovenfår en bakke også er det bare og dytte ifra og skli ned.

En annen ting er og kjøre ski. Det finnes tre forskjellige ski, langrenn, slalom og telemark. Jeg vil si slalom er lettest, men alle tingene er veldig vanskelig som nybegynner. Men etter øving i flere år får du det nåk til.

Så du skjønner det er ikke bare snøen nei! Det er mye mer.

SLUTT

#### D405:

Snø er kalt. Snøen smelter og blir til vann. Snøen er hvit. Man kan lage ting med eller av snø. Snøen kan være glatt/hard. Snø kan være farlig å gli på. Man bør ha på varme klær. Man kan ake på snø. Man kan gjøre aktiviteter i snøen. Det er på vinteren masse snø kommer. Når det kan komme snø er det minst under null på termometeret/ gradestokken. sol og varme kan smelte snøen så den blir til vann.

Snø er ikke bra eller godt å spise. Det kan komme møkk fra biler eller dyr som tisser/- berser.

#### E440:

Snø er vann som blir frosset før det kommer helt ned på bakke. Du kan leke masse med snø som snømann. Snømann er snø som bli rullet og delt i 3 baller så blir de satt oppå hverandre. Snøen er hvit og veldig kald det ser også litt ut som vann. Det smelter når sola er der. Man kan også stå på slalom eller snowboard. Slalom er en en type ski og ski er lange pinner på en måte som du står på. Slalom er ski da det er en bakke som er dekket med snø over seg og da kan man kjøre sikk-sakk med skiene sine. Snowboard er det samme bare at man bare står på en veldig kjukk ski istetet for to tynne ski. Noen ganger snøer det så masse at det dekker

forskellige ting som dukkehus dører og noen ganger man måke utenfor huset sitt. det betyr at man har en spade man tar bort snø med og tar det til siden. Snø er på en måte litt vannaktig. Når man ser snø får man ofte en veldig god følelse. Det er mange snøfnugg som kommer og går men ingen av dem er helt like.

mange lager snøhuler. Det er en hule som er lagd av snø. Noen bor i igloer og det er huler som er lagd av snø bare på en litt annen måte.

#### **F411:**

Snøen er hvit og kald. Det er gøy og lage ting med den. Vist det regnar imenst det er snø. Då blir det våt snø. det kallar vi for sludd. Det går an og stå på ski. Snøen pleier og komme om vinteren. Av og til komer snøen litt tideli. Då kommer den i oktober eller november. Det går an og lage snømann, snøborg og snølykt. Og mase anna. Snøen kommer nor det er sann sirka minu null grade ute. Det er gøy med snø! Snøen kome fra himmelen. Sann er snøen.

#### **K410:**

snøen er hvit og kald. Når det er snø på bakken er det vinter. På vinteren kan man gå på ski og ake. det er gøy. Når det snør kommer det hvite små rundinger fra himmelen, etterpå legger det seg på bakken. Når det kommer mange små snøfnugg blir det til slutt tykt lag med snø. Da kan man lage snømann og snølykt.

Hvis det blir varmere ute smelter snøen. Av og til blir det til is, isen er glatt og kald. Når det er vinter på fjellet kan man kjøre snøscooter. Når det er kaldt på vinteren må man ha på seg mye klær, foreksempel, strømpebukse, ulljakke, ullbukse, lue, votter, utebukser og tykke jakker. Man kan lage snøballer og ha snøballkrig. Hvis man skal kjøre bil, blir det ofte is på ruta. Snøen kan være opp til 2 meter til 3 meter. Da må man måke snø fra innkjørselendin. Hvis man skal inn og har snø på skoene må man børste det av med en kost. Av og til henger det isbiter fra taket ditt. Noen ganger kan vannet fra springen din frosset, for det er så kaldt. veier kan bli stengt for det kan komme snøras fra fjellet. Det kan være glatt på veien når du kjører bil, så vær forsiktig, og jeg elsker vinter!!!

#### **L412:**

Snø frosset vann som kommer fra skyene. Snø er små snøkrystaller. Ingen snøkrystaller er like. Man kan lage snøborg av snø. Man kan også lage snøballer av snø. De kan man kaste på folk fra en snøborg. Det er både kaldt og mykt. Det er også bløtt. Når man er ute å leker i snøen bør man ha på varme klær. De varme klærne kan være f.eks. bobblejakke og bobblebokse. Problemene med snø er at det blir glatt på veiene å det kan bli snøras eller snøstorm. Og man kan begynne å fryse.

#### **L430:**

Snø er frosset regn og snøen er hvit og kald. Det kommer snø når det er under 0 grader. Når snøen er våt kalles det kram snø. Det blir kram snø når det regner og snør samtidig. vi bruker snø til og lage snøborg Det kan vi gjøre når det er kram snø. Det er en borg som er laget av snø. Og så kan vi lage snøballer. Det er en ball laget av snø. Vi må ha på oss varme klær når det er snø f.eks. bobble jakke. det er en jake med ull inni så det blir varmt. Problemer med snø er at man blir fort sykke. Og at det kan bli snøskred. Det er når man er oppå fjelet og roper. Da kommer det et ras med snø. Jeg liker snø.

#### **M415:**

Nå skal jeg fortelle hva snø er.

Hvordan ser det ut? Snø er som oftest hvit. Det er noen ganger gult det er fordi hunder/ katter har tisset der (forbut og spise snø!) Hvordan kjennes det å ta på? Snø kjennes våt og kald ut. Hvis du klemmer litt kan den bli kram det vil si at du kan lage noe av den. Hva kan bdu lage

av snø? Av snø kan du lage snømann, borg, snø ball og masse annet. Hva kan du bruke snø til? Av snø kan du ake, stå på ski, på snowboard.

S416:

Når sola skin dampar det opp vatten frå jorda. Da det er kaldt oppe i skyene og heile veien ned til jorda blir det til snø. Snøen legg seg på bakken som eit kvit teppe. Snø er vatten som har frose til is. Snø er vått og kaldt. Snøen er heilt kvit. Ingen snøkrystalar er like. Når det er tjukt lag med snø må me måka. Da det blir glat må me salta. Me kan laga snøhola, snømann og snølykt. Me kan stå på skeise, ski og me kan aka.

## **Snøtekster, 7. trinn.**

### **A703:**

Snø er noe hvitt som faller ned fra himmelen istedenfor regn når det er kaldt. snø er kaldt og mykt. Hvis du smelter snø blir det vann, men det har nok noen bakterier i seg. Når snø faller ned fra himmelen er det en snøkrystall. Men kan forme snø som hva man vil for eksempel til en ball, snømann osv. Med ballene kan man ha snøballkrig. Da deles det inn i to lag eller så er det bare alle mot alle. Hvis det deles inn i to lag, lager man som oftes en borg av snø og gjemmer seg for det andre laget. Hvis du legger deg ned på ryggen, når snøen akkurat har falt ned fra himmel og vifter med armer og ben, kan du lage en snø- engel. Snø smaker ganske likt vann, bare mye eklere. Noe som også er veldig fint å lage er en snølykt. Da stabler man snø- baller oppå hverandre i en sirkel. Til slutt putter du et lys i midten, så lyser snø- ballene. Hvis man er veldig uheldig, kan man få mark i magen hvis man spiser det. Markene er hvite. Det er mange som ikke tror på at det finnes mark i snø.

### **A752:**

Snøen er hvit og faller ned fra himmelen. Snøen legger seg på bakken. Hvis snøen er kram kan du hive snøballer, du lager en ball av snøen. Når det regner kan det bli snø. Er det plussgrader så blir det regn, er det minusgrader blir det snø, er det 0 grader blir det sludd, begge deler. Snøen kommer om vinteren her i norge. Man kan ake, lage snøman, stå på ski, gå på ski, snøballkrig og lage snøhule eller fete snøhopp. Den smelter om våren. Vi kan lage mer snø av det hvis vi putter vann i en minusgradernedkjølingsterlagermaskin. Det finnes hard snø, kram snø, lett snø. Snøen kan man gå på ski oppå og det er gøy. Snø kan brukes til uendelig mye. Snøen er kald og den smelter når det blir for varmt.

### **C720:**

Hvit glitrende glede, kald snø.

Kjære kusina mi, Ragnhild.

Da du var 3 måneder flyttet du til Spania, og siden det er desember og du kommer hit for første gang vil jeg snakke om noe som heter "snø", som det er masse av her nå.

Snø er et hvitt lag som faller ned fra himmelen. Når snøen faller ned, er det bare noen små snøflak, men om du ser nøye kan du se at det ligner på små stjerner. Jeg vet at du vil syntes det er kjempegøy, fordi man kan lage huler av det, og drikke kakao og spise kjeks inni. men du må ha på deg varmt tøy, og votter fordi snøen er iskald. hvis du holder lenge på det og varmer det, vil det semlte og bli til kaldt vann. Hvis snøen er noe som heter "kram" vil det gå ann å lage kuler eller baller. Snøen kommer hvis det er under 0° grader. Det er egentlig frossent regn! For barn som oss, er snøen en glede! men for de fleste foreldre og voksne er snø et ekstra arbeid, fordi hvis snøen samler seg for mye på et sted, pleier voksne å måke det vekk, så vi kan komme frem dit. Ellers syntes de fleste at det er ekstra koselig å ha litt snø som faller ned på juleaften. Med snø kan man stå på ski som er supergøy, samtidig som man trener.

Gleder meg masse til å se deg, og håper du syntes snø er en glede! Men husk å ikke spise det!  
Hilsen Tina

### **D705:**

Snø er hvitt og kaldt! Det kommer fra skyer som regn, men blir til hvite krystaller når det er minusgrader. Det ser ut som bomull når det akkurat har falt ned. Når det kommer snø er det kaldt ute og da trenger man varme klær på seg. I snøen kan man gjøre mange aktiviteter. men



kan ha snøballkrig, lage snømann eller snøhule, stå på ski, slalåm og snowboard, ake eller lage snøengel. Snøen kommer som oftest på vinteren.

#### **D712:**

Snø er noe som kommer fra skyene når det er minusgrader. Snøen ligner på bitte små krystaller. Det er hvitt som bomull, og det smelter i sola. I land som det er snø i pleier barna å leke i den. De kan f.Eks. lage snøhuler, snømenn eller ha snøballkrig. Men hvis du skal leke i snøen må du ta på deg godt med klær, for snøen er veldig kald.

Snøen brukes ikke bare til å leke i, det finnes også sport som har noe med snø å gjøre. Mange står på ski på snøen, står på snowboard, kjører slalom eller kjører ned bakker på et akebrett.

#### **E750:**

Snø kan være mange ting. Det er som oftest kaldt og mykt. Det snør ofte på vinteren.

Vinteren er en årstid hvor det snør. Man kan gjøre mye morsomt når det snør. Du kan ha snøballkrig, ake, stå på ski, stå på snowboard, lage snømann og masse mer. Hvis du drar til Norge i sommerferien og går på fjelltur kommer du nok til å se snø. Snøen kommer fra himmelen som rein og hagl. På vinteren er det veldig gøy å ake med venner. Etter at du har vært ute og lekt med snøen er det gøy å sette seg foran peisen og drikke kakao mens du ser på tv. Snø smaker som tørt vann og du kan bruke det som vann hvis du har det i munnen lenge nok. Da smelter det. Det finnes to morsomme typer snø. Det er løssnø og kram snø. Kram snø er det beste og det morsomste fordi man kan hive snøballer med kram snø, og det er bedre å ake på. Snø er en fin ting alle burde få oppleve.

#### **L710:**

Når du hører ordet snø er det en type endbør, altså et vær. Snø kommer om vinteren ned fra himmelen. Snøen er kald og den er hvit. Hvis snøen er kram, betyr det at du kan forme den med hendene. Når du ser snøen daler ned fra himmelen så ser du snøkrystaller, og ingen snøkrystaller er like i hele verden. Det er ofte minus grader når snøen kommer, men den kan komme når det er pluss- grader også. Snøen kan smelte hvis det blir for varmt. Den kan også speike til is hvis det blir for kaldt. Når det har kommet masse snø legger det seg et hvitt lag på bakken. snøen kommer fortest på de høye punktene og ofte legger det seg på fjellene først. Mange barn liker snø, de leker i snøen, og de lager snømann. En snømann er 3 kjempestore baller av snø som står oppå hverandre. De lager øyne og munnen med steiner og nesen med en gulrot, og armene med pinner. De kan lage en borg, og sette mange store baller av snø setter de sammen. En snølykt kan man også lage, av små kuler med snø som de setter sammen som en pyramide, og setter et lys inni pyramiden. Vi kan lage kjempe masse med snø! Vi kan ake i snøen. da sitter vi på et akebrett og kjører ned en bakke. Vi kan stå på ski, som blir kalt langrenn på snøen. Når vi står på ski bruker vi staver og skiene er tynne, vi må også ha skisko som sitter fast i skiene. på snøen kan vi stå på slalom. det er nesten det sammes om langrenn bare at skiene er tykkere og stavene er lavere. Når vi står på slalom kjører vi bare i nedoverbakke og blir dratt oppover av en heis. det finnes konkurranser i både slalom og langrenn. Om det ikke har kommet snø når konkurransen er, lager de fake snø. På veien tar de bort all snøen med en brøyte bil, som skuffer all snøen utenfor veien. når vi er hjemme og skal rydde veien for snø, så kalles det at vi må mokke bort snøen. da tar vi en "skuffe" og tar all snøen oppi "skuffen" og måker snøen bort. Når vi går i snøen lages det fotavtrykk. da kan vi se hvor haren og mange andre dyr har vært og gått.

#### **L712:**

Snø er noe som faller ned fra himmelen når det begynner å bli kaldt i luften, snøen er egentlig regn, men det er noe kaldt og hvitt som på en måte etterligner regn. Når nok snø har lagt seg på bakken kan vi gå ut å leke med den, men da må vi ha på oss mye klær så vi ikke fryser og blir syk. Snøen kan være annerledes når den kommer ned fra himmelen. Den kan være kram,

eller veldig luftig. Den kramme snøen kan du forme ting med, eller lage mange forskjellige ting. Den veldig luftig snøen kan du ikke lage så mye med, men visst du har en kjelke å skal dra ned bakken i full fart funker den luftige snøen ganske bra. Vi kan gå tilbake til hva en kjelke er. En kjelke er på en måte en ting med rett eller tau som vi styrer med. Mange norske barn har en kjelke fordi den er så morro å holde på med siden man kan kjøre på snøen i lange og korte nedoverbakker. Snøen kan også forårsake mange ulykker på veier. Siden når snøen har ligget lenge på bakken å temperaturen blir over 0 grader kan det bli veldig glatt både på veiene der bilene kjører og der menneskene går. I Norge er det også veldig vanlig å gå på ski. ski er noe vi har på bena. vi har også staver til så vi får mer balanse. Det finnes mange forskjellige ski idretter (slalom, skiskyting, langrenn, utfor osv...)

### **L716:**

Snøen kommer på vinteren. Når det er vinter er det kaldt ute og snø. Snø er noe som daler ned fra himmelen. Det er kaldt, vått og hvitt. Hvis det har snødd mye er bakken full av snø. Hvis det blir varmt, smelter snøen og blir til vann. Hvis det blir kaldt ute blir snøen til is. Det betyr at den fryser. At snøen fryser til is betyr at den blir hard og glatt å gå på. Da kan man falle og få vondt.

Snø består av mange snøfnugg. Et snøfnugg er som oftest veldig lite. Noen ganger kommer det lite og andre ganger mye. Hvis lufta er fuktig, blir snøen krum. Når snøen er krum kan man lage ting. For da henger snøfnuggene fast i hverandre. Man kan for eksempel lage en snøball. Da tar man snø i hendene, og lager det til en ball. Så kan man ha snøball krig, som betyr å kaste snøballer på hverandre.

Hvis man vil kan man også lage en snømann. Da må man først lage en snøball, og så sette ballen på bakken der det er mye snø. Så begynner man å rulle snøballen på bakken og da fester snøen seg fast i ballen. Så lenge det er mye snø er det ingen grenser for hvor stor snøballen til slutt kan bli. Så kan man ha gulrot til nese, små steiner til munn og litt større steiner til øyer. Hvis man har masse snø, kan man faktisk lage en stor snøhule. da kan man bruke store spader. Snøen kan bli veldig tung. et snøfnugg er veldig lett, men jo større ball du lager jo tyngre blir den.

Vi har også noe som heter skøytebane. Hvis det først er varmt i lufta, smelter snøen og blir til vann. Og hvis det blir kaldt i lufta dagen etter blir snøen til is. Når vi skal lage en skøytebane, kommer det store biler. Først må en brøytebil skuffe all snøen bort fra området der skøytebanen skal være. Så kommer det en vannbil med masse vann. Skøyte baner kan være veldig store. Siden det er så kaldt i lufta fryser snøen til is. Det blir til slutt glatt og slett. På skøytebaner kan man gå på skøyter. Det er sko som har et metallblad under. Det konkurreres til og med på skøytebaner. Det må være vinter for å kunne ha skøyte bane ute.

På snøen kan man også ake på akebrett eller kjøre rattkjelke. Da aker man i en akebakke. en akebakke er en bakke der det er mye snø. For å ake trenger man et akebrett eller en rattkjelke. Der jeg kommer fra er det veldig mye snø. Det var morsomt å leke i snøen før, men nå synes jeg ikke det er så morsomt lenger. Jeg liker snø, men av og til kan det bli slitsomt. Det er fordi det så kaldt og vått. Og det er viktig å ha på seg mye klær. Men det er koselig med snø i jula.

### **O705:**

I vinter var jeg i Grand- Kanaria, der møtte jeg en gutt som ikke visste hva snø var. Og der er det aldri snø så han hadde aldri kjent på snø, aldri sett snø, aldri hørt om snø.

Snø er hvitt og kan være i forskjellige størrelser. Ett snø fnug består av mange tusen snøkrystaller. Snøkrystaller er rett og slett frossne vanndråper. snø kjennes ut som iskald kram masse. du blir ofte veldig kald på fingrene hvis du tar på snø uten votter. snø fnugg har mange fassonger og mønster.

Snøen kommer fra atmosfæren, når det kommer damp opp så dannes det store tunge skyer som består av mange millioner regndråper. Når skyene kommer så langt opp, blir det kaldere.

Når det går mot 0° fryses regndråpene og blir til snøkrystaller. Da dannes snøfnugg, så blir nedbøret snø.

Og snø finnes fordi skyene kommer så langt oppe i atmosfæren der det er omtrent 0° . Da snør det (snø er frossent regn).

Snø bruker vi til forskjellige ting, blant annet idretter og leker. Innen idrett må vi ha snø til alle ski sportene, som slalåm, langrenn, skihopp, snøbrett og snøscooter. Slalåm er at du har ski på deg og drar i mellom svinger, i en nedover. Langrenn er at du drar i en bane med staver du dytter deg selv fram med. Skihopping drar du ned en lang bakke, på slutten av bakken er det et stort hopp, da er poenge og hoppe lengst. Snøbrett er nesten det samme som slalåm med at du står på et brett. Snøscotter er en firhjuling som kan kjøre på snø. Den brukes ofte i løp, og kan være et godt hjelpemiddel.

Vi bruker også snø til leker som snøballkrig, bygge snøhule osv. Snøballkrig foregår på at du små baller av snø ved å krønsje sammen snøen i hånden og kaste den på en annen. Snøhule er en veldig nyttig og artig ting å bygge, du har en snøhaug som du graver i på bunden. Også på Nord- Polen er det veldig hjelpsomt med igloer. Da skjærer du ut store snøblokker du stabler oppå hverandre får å holde varmen. Du kan også bygge snømann og di

#### FORDELER

Fordelen med snø er at vi får mange aktiviteter og leker. God julestemning når det er jul. du koser deg mer i varmen med familie. Å ake på akebrett, rattkjelke og gå på ski. Og koser oss i snøen.

#### ULEMPER

Ulempene med snø er at den er kald og kan være hard også. Vi må kle oss bedre. Vi blir bløte og blir lett frossne.

men snø er den beste tingen som skjer i løpet av året. Du koser deg ekstra med familie. Og snø skaper ekstra god julestemning.

## Spøkelsestekster, 4. trinn.

### A449

En gang da jeg var 7 år skulle vi på tur i skogen. Det var dag og fint vær klokken var 15.20 da vi dro. Når vi kom fram begynte vi å gå. Da vi kom lengre så vi et stort hus.

Vi gikk bort til huset for å se. Plutselig falt vi ned i et hull! da vi så oss om var det en gang som gikk fremmover. Ved enden av gangen var en trapp. Vi gikk opp trappa. Der var det en hund. Vi tok den med innover i huset. Plutselig så vi noe. Det var en zombie!!! Hunden løp som bare det mot zombien og hoppet opp på den! Plutselig forduftet zombien. Hunden hadde drept zombien! Vi ble veldig overasket. Men så kom et spøkelse vi tok opp en lommelykt og lyste på det så forsvant det.

Vi klarte å finne veien ut og løp så fort vi kunne. Når vi kom hjem var klokka 16.46. Vi skrev i avisen om at det er et spøkelseshus i skogen så var klokka 20.15 og vi gikk og la oss.

### A468:

#### Blåbærturen

Det var en gang en jente som het Margrethe (Det var meg). Hun skulle gå på blåbærtur i skogen. Hun hadde tatt med vennen sin. Vennen het Nora, hun var også gla i og plukke blåbær serlig når hun kunne spise dem. Så de begynte og pakke. Margrethe pakket to bærplukkere, en plastpose, en lommekniv og en potetskreller. Nora tok med piknikkurv. Så dro de, når de var kommet fram begynte de. De gikk den veien de aldri hadde gått før. det var mye og finne de plokket mye snart hadde de hele posen full, men de ga seg ikke ennå så de plokket enda mer. Plutselig stoppet Margrethe og plukke. Hva er det? spurte Nora med rynkete ansikt. Et spøkelseshus! ropte Margrethe med lykkelig stemme kom da Nora sa hun og løp rett mot huset. jeg er ikke så sikker på dette sa Nora med bekymret stemme. Jo da kom igjen! ropte Margrethe. Så de gikk inn. Inne i huset var det mørkt og dystert de gikk inn i et lite rom som så ut som et kjøkken. Det lå en gammel fiskeboks på gulvet. Og mange skapdører hadde falt ned. Nora tok pekefingeren på den ene hylla den er jo helt støvete så hun og ble blek i ansiktet. Ja, sa Margrethe la oss gå i et annet rom. De gikk inn naborommet det så ut til og være en stue. Nora satte seg i sofaen og akkurat da fløy det ut noen rare skygger som danset rundt dem og sang rare ord. Nora spratt og av sofaen og de løp opp i andre etasje. Der var det en seng de la seg ned og begynte og le men akkurat da falt sengen gjennom gulvet og lannet i kjøkkenet.

De hoppet ut av sengen og løp hjem. Når de kom hjem satte de seg foran peisen med hver sin store kopp med kakao. Jeg tror jeg aldri går inn i det huset igjen sa Nora lettet. Enig svarte Margrethe. Og så begynte de og le.

SLUTT

### D405:

Det var en liten jente og hun het Marina. Marina gikk på tur ute i skogen, og der så hun ett lite lys. Hun fulgte etter lyset til hun kom til en bru. Der var det en liten sump. Marina gikk over bruen, hun kom til en grav i en kirkegård. Der så hun ett stort hus som var fult av spindelveg og sort og stygg maling. Marina gikk sakte bort til døren, hun dingte forsiktig på døren. Døren åpnet seg forsiktig, hun hørte en dyp og gråv stemme som sa: hvem voger å komme inn i mit spøkelseshus. Marina hvar så modig at hun torde å gå inn i huset.

Og inni huset var det: gjenferd og vampyrer og spøkelser og blod, og mase mer skumle ting. En giftig og blodig tarantella, kom rett mot Marina og bet henne i armen og hun hylte HJELP! Men ingen hørte det uten om en liten skikelse, en fyr med ett svert arr i panna og det var Frankenstein. Hun sa til han at hun skulle løpe av sted og aldri kome til bake!

**E440:**

## Spøkelses hus

Det var en stille høstdag da jeg skulle gå halloween med vennene mine. Da vi hadde gått 8 dører og ringdt på kom vi til et skummelt hus. Det var svart og over det svarte slåttet fløy det ekle flaggermus. De andre ville ikke gå inn men det ville jeg. Det tokk lang tid før vi klarte og bestemme oss men til slutt ville bare jeg igjen. Vi står bak porten vi sa de andre. men kan dere ikke stå innafor porten sa en stemme ved en grav og vedsiden av graven sto det en dame med hvit kropp og langdt hår som var mørk og sammtidi lys i stemmen. Jeg ble så redd den gangen at da løp jeg inn i slottet for jeg hadde ingen annen vei. De andre løp til det nærmeste hus uten meg. Jeg begynte og gå innover i slottet. Jeg hørte rare skrik og kniver med blod på veggen. Til slutt ville jeg ikke bli der lenger jeg løp det forreste jeg kunne mellom alt det skumle som døde flaggermus, masse blod og kniver. Jeg prøvde og åpne døren men det gikk ikke. Da begynte jeg og gråte så jeg skrek men da hørte jeg noen andre som gråt. Hvem er det som gråtet hvisket jeg med lav stemme. Jeg gikk langs gangen og vips så falt jeg ned i et usynelig hull. Der så jeg meg rundt og der satt også et annet menneske som var lei seg og den damen så litt gammel ut. Hvor gammel er du spurte jeg? Åh jeg er 200 år gammel jeg eller faktisk 201 fordi jeg har bursdag i dag. Da så jeg et kjede rundt halsen hennes. Vi kan komme oss ut med den tenkte jeg så gikk vi bort til døren og låste den opp. Når vi gikk ut ble slottet rivd og bygd et nytt hus der bodde den gamle damen. og jeg gikk hjem til familien min. Slutt

**F411:**

## Spøkelseshuse i skogen

Det var ein gang et spøkelseshus. Det var to unga som gjekk i sgogen aleine ein gang. Dei hadde gått eit stykke no. Dei blei redare og redare fordi sgogen blei mørkare og mørkare. Til slutt kom dei til eit SPØKELSESHUS! Då ståppa dei. Den eine gutten sa: - Kult eit spøkelseshus! Ho hi var liv redd. Gutten sa:- Skall vi gå inn? Så sa ho hi:- Tja det hadde vert litt gøy. Så sa han:- Fint då går vi. Så gjekk dei inni huse. Det var mange gamle ting der inne. Dei hørte nåken lyda som kom oppe fra. Så sa ho eine:- Eg vill ut! :- Så så ro deg litt no det er ikkje farlig sa gutten. Så gjekk dei opp trappa. Der oppe var det eit lite spøkelse. ÆÆÆÆÆÆ! Ropa jenta. Hykj! Sa gutten. Den lille spøkelses ungen var veldig søt. Då den sto der og lurte på ka for ein skapning vi var. Plutseli hørte vi nåken som ropa ute i sgogen: Ole, Othilie, Ole, Othilie. Sa stemma ute i sgogen. Då sprang vi ut av huse og inn gjen på stien. Det var vist mamma! Hei! Sa mamma. Kor har dåke vert? På tur sa Ole. Javel. Sa mamma. Skall vi gå heim og ete middag? Så kan dåke fortelle om turen dåka? Spurte mamma. JA! Sa Ole og Othilie i kor. Snipp snapp snute så var fortelinga ute.

**L430:**

## Halloween

Det var Halloween klokka 12 jeg heter foresten Anders. Jeg var ute og samlet godteri. Da jeg fant et grønt spøkelses hus. Det var svært. Jeg gikk inn. Da jeg kom inn slukket lysene og døra ble låst. Da gikk jeg litt rundt. Så hørte jeg BOOOOO!!! Jeg skvatt skikkelig. Da tråkket jeg på en løs planke. Da datt jeg ned til kjelleren. Kjelleren var en kirkegård! Og jeg så kirken, men det var noe rødt vann i veien. Jeg gikk og smakte på det. Det var blod. Da reiste det seg mange zombier! De prøvde og spise meg jeg måtte løpe for livet.

**K410:**

## Spøkelseshuset som kunne snakke

En dag i September gikk jeg, Mari en tur. Jeg gikk helt alene. Jeg gikk forbi Rema 1000, da klokken ble halv tolv. Plutselig så jeg et spøkelseshus, som bare kom i løse luften. Jeg hørte og så en hviskende stemme som sa, kom inn og hjelp meg Jeg ble så redd at jeg nesten løp, men så tenkte jeg at jeg måtte hjelpe den stemmen. Jeg gikk inn i huset. Der så jeg at vinduene var knust, og jeg hørte at det knirket i gulvet og dørene. Jeg gikk opp en trapp. Der

oppe så jeg et lys. Jeg fulgte lyset. Da jeg kom til lyset, så jeg at det bare var en gryte med froskehud, og froskeslim. Da hørte jeg den samme stemmen som jeg hørte før jeg gikk inn. Men nå sa stemmen, ooooooh, ooooooh, hjelp meg, hjelp meg. Jeg ble veldig redd. Jeg løp, men stemmen hørte det, for det knirket i gulvet. Jeg snudde meg og så blod på gulvet. Da tenkte jeg, her må noen ha blitt drept. Så snudde jeg meg, og gjett hva jeg så da. Et SPØKELSE!! Jeg løp alt jeg hadde for og komme meg ut. Men det var forsent. Døra hadde allerede blitt lukket. Jeg klarte og gjemme meg bak en hylle for spøkelset gikk opp trappen. Men jeg klarte heldigvis og komme meg ut, og det jeg ikke skjønner er hvordan huset forsvant. Da tenkte jeg, hit skal jeg aldri gå. Så hele natten lå jeg og tenkte hvordan huset forsvant.

#### **L412:**

##### Spøkelseshuset

Det var en høst kveld jeg gikk en tur. Så fikk jeg plutselig øye på et hus.

Men når jeg kom nærmere så jeg at det var et spøkelseshus fordi det fløy spøkelsener rundt huset. Jeg ble redd. men dro uansett inn i huset. Men inne i huset var det zombyer, frankensteinere og et stort svevende babyhode. men når jeg hadde kommet meg inn var det ikke noe annet å gjøre enn å gå opp en trapp. Men når jeg kom opp trappen så jeg en gal vitenskapsmann som kalte seg for Dr. Heinz. Han sa at han skulle ødelegge byen med hæren sin. men heldigvis klarte jeg sprake den i stykker. Så angrep hæren oss. Så våknet jeg å kjønte at jeg hadde hatt mareritt.

#### **M415:**

##### Spøkelseshuset

En dag da jeg gikk i skogen sammen med venninnen min støttet vi på et skummelt hus i en kirke går. Der var det torden og lyn det var flaggermus. Det var et uhyggelig hus vinduene var knust og det kom uhyggelige lyder. Jeg og venninnen min prøvde og styre unna men ble trukket tilbake av en mystisk kraft. Akkurat da vi hadde kommet inn døra smalt den igjen bak oss å ble låst! Det var veldig skummelt men plutselig kom det fram et spøkelset det ulte og vi sprang og spran men det nyttet ikke det tok oss igjen men akkurat idet det skulle til og ta oss forsvant det! Det var en vampyr som hadde kommet det var så skummelt at vi nesten tisset i buksa.

Men etter en stund med løping forsvant plutselig vampyren også det var venninnen min som hadde funnet en hvitløk. Da kom det en haug med spøkelsener og hvampyrer men det nyttet ikke og få de bort. Akkurat idet de skulle spise oss våknet jeg det viste seg at det bare var en drøm og at det ikke finnes spøkelsener og vampyrer. Men alikavel pass deg neste gang du går tur i skogen!

#### **S416:**

##### Spøkelseshus

Hei! Eg heiter Dina. Eg har flyta i det gamle huset så bestefaren min bud i. eg tenkte å gå ein tur i skogen plutselig kom eg til ein gamal kyrkjegård det sto eit tårn ved siden av. Eg hørte nifse lydar. Det var litt skumelt. Eg gjek inn i det gamle kyrkjetårne og opp trappene. Det var nifst. Då eg kom opp i eit lyst rom. Der! såg eg eit bilde av bestefar. Eg gjekk ut i kyrkjegården og tok blomster og ei lykt og bilde. Eg måtte gå heim.

## Spøkelsestekster, 7. trinn.

### A703:

#### Spøkelseshuset

Klasse 7A på Bestum skole er en tøft klasse. De tørr alt, eller nesten alt. Det eneste de ikke tørr er å gå inn i spøkelseshuset i skogen.

- Da er skolen ferdig, barn! Roper fru heksenese. Det er det elevene kaller hun. En gang kastet Alexander en linjal rett i nesa hennes og hun brakk nesa. Den dagen i dag, ser hun ut som en ond heks.

- Yey! roper 7A. Alle stormer ut i garderoben.

-Har dere hørt om spøkelseshuset som ligger i skogen der nede, eller? Sier Filip med skummel stemme.

- Æææ, hjelp! Er det et spøkelseshus i nærheten av skolen vår?! Sier Una.

- Jeg har hørt at det bodde en gammel mann der før, men han er død, sier Pauline og prøver å skremme Una.

- Jeg har lyst til å skjekke det ut, jeg... Hvem blir med? sier Marie.

- JEG! Sier alle i klassen unntatt Una og vennene hennes.

-Vi blir ikke med! Sier Helene og klamrer seg inntil Una og Amanda.

- Bli med da, sier Marie! Det er helt sikkert bare et helt vandelig hus.

- Jeg blir med fordi Emil blir med, da tror han sikkert at jeg er skikkelig tøff, hvisker Amanda til Una og Helene. Una og Helene begynner å fnise.

-Da Blir vi også med, sier Helene.

-KOM DERE UT AV GARDEROBEN, UFYSELIGE BARN! Roper Heksenese. Alle barna piler ut av garderoben.

- Men dere, det er jo ikke noe gøy å gå dit hvis det er lyst... Sier Simen. Det må jo være mørkt ute.

- Ja, vi møtes utenfor her kl. 21:00 i kveld, sier Pauline. Og alle må ta med seg lommelykt og bøtte på hodet.

- Hvorfor skal vi ha bøtte på hodet?! Sier Alexander.

- For da ser vi kule ut vell?! Sier Pauline tilbake.

Da er 21:01 og alle i klasse 7A står utenfor spøkelseshuset med lommelykt. Pauline var den eneste som tok bøtte på hodet.

- Er dere klare? Sier Filip.

- Er dere sikre på at vi tørr dette her? Sier Amanda med skjelven stemme. Plutselig hører de en bil. Alle står helt stille som statuer. Bilen parkerer utenfor spøkelseshuset. ut av bilen kommer Heksenese.

- Hva skal dere i mitt hus? sier Heksenese.

### A752:

#### Spøkelseshuset

Det var langt på natt. Bladene raslet i den kalde vinden. Stien var våt og gjørmete og det var lit blomster. Fullmånen skinte. Jeg trasket med små skritt i mine gjørmete sko. Nå regnet det. Så dystert, tenkte jeg. Jeg gikk mens jeg tenkte for meg selv, hvorfor gjør jeg dette?

Da jeg omsider var ferdig med turen og tenkene så jeg huset. Jeg ville finne ut mer! huset var råttent og manglet farge. Men jeg følte likevel at det var noen der. Jeg åpnet døren og sto der. Ventet i noen sekunder. Er du klar for dette? tenkte jeg litt småredd.

Plutselig hørte jeg en bevegelse. Men jeg måtte ha den! Hvorfor våget jeg meg inn i huset for en liten viktig ting. Jeg gikk flere skritt inn i huset. Jeg trasket opp de råttene trappene.

Trinnet bak meg knakk. Nå var jeg i loftet. Uten at jeg var klar for det.

- Knekk, sa det.

Jeg suste mot punktet og skreik. Jeg kjente meg kald. Pladask landet jeg som en ball, dultet borti veggen og stoppet. Jeg var 'ke meg selv. Til venstre for meg kom det litt lyd. Kakkerlakker. Biller.

- Hjelp! Hjallet det gjennom veggene. Jeg sparket opp veggen og sto i gresset. Stiv og kald. Kakkerlakkene var borte. Billene også. men det var viktig for meg. Jeg måtte ha den. Så drømte jeg. Nei, sa jeg til meg selv. Jeg gikk et skritt til. Frysninger i hele kroppen. Jeg skalv som en badeferdig hund. Et skritt til. Og enda et. Nå var jeg i huset. Jeg bestemte meg. Hvis det skulle gjøres, så det fort! Jeg viste ikke om jeg var klar for dette. Jeg utforsket rommet, hadde alle veier klart. Jeg løp langs veggen helt til andre husende. Her var det en trapp. nervøst, gikk jeg opp trappene. 15 trinn. Bare en dør til, så hadde jeg den. Jeg følte at noen dro meg ned. En deilig følelse. Men jeg drømte.

Jeg tok løpefart og sparket opp døra. Nå måtte det gjøres raskt. Jeg søkelette etter den. Der! Jeg så den.

- Hvaaa? Kom det fra veggen ventet.

- Hvaa viiiiil duu ha? fra den andre veggen.

Søren! tenkte jeg.

Med små, kjappe steg som en fekter skrittet jeg bort til den. Jeg tok den med meg og sparket veggen. Jeg fløy. Landet, bommet og rullet. Jeg sprintet alt jeg kunne. Jeg passerte teltet. Nå var det ikke langt igjen. Jeg så lys. Snart var jeg der. Tidsuret på tingen viste 05:00. Jeg trykket på den røde knappen. Tik, tak, tik, tak. Nå var jeg kommet til en vei. Hvor skulle jeg plassere den. Vinduet sto åpent. Det var fullt liv i huset. Jeg så ham. Mannen som drepte min familie., men ikke meg. Aldri meg. Jeg plasserte bomben ved vinduet.

2 minutter igjen. Jeg fant meg et trykt gjemmede. Ventet, tenkte. Jeg hadde lyktes. Endelig. Jeg hadde prøvd og prøvd. Bommet og bommet. Men ikke nå. 10 sek igjen. Der! Det smalt så det ristet. Ingen igjen. det begynte å brenne. Best å komme seg unna. Jeg pekte tommelen opp. En grønn lada kom mot meg. Han rullet ned vinduet.

- Ja sir, hopp inn.

Jeg lukket døra og vi suste gjennom skogen. Mannen var muse stille. Mannen rettet opp pistolen. Jeg kjørte den inn i nesa hans. Stoppet. La han med huset ned i vannet. Kjørte videre. Nå var det ande ting i ventet. Smilet kom. Jeg var lykkelig. Jeg var udødelig. Jeg var Anders.

## **C720:**

### Halloween

Ingen likte meg. Halloween var den eneste dagen jeg kan kle meg ut slik jeg vil, uten at noen trenger å se meg. Jeg gikk alene den kvelden, og yndlingsdagen min er blitt fredag den 13. Jeg var ute for å gå knask eller knep, da jeg fikk et glimt av et lite, utrygt hus, med spindelvev og flaggermus rundt. Jeg tenkte at det var noen gamle skjøre mennesker, som jeg kunne skremme livet ut av med kostymet mitt, så jeg gikk bort. "Muohaha" lød det av ringeklokka. Døra åpnet seg, og en mumie aktig ting åpnet døra. "Hei" sa mumien. "Vil du være middag, jeg mener med på middag og spise?" smilte han. Jeg ante ingen fare, og steg inn. Huset var KJEMPESTORT inni! Åssen er det mulig?! tenkte jeg. Han førte meg til en svær gryte. Her skal du kokes, jeg mener du kokes! Han fant frem en stige, så jeg kunne klatre nedi å se. Men idet jeg bøyd hodet, dyttet han meg nedi! Jeg vrikkent benet og hylte av smerte! Æææ! hylte jeg. Han lo ondskapsfullt, og helte kokende vann over meg. Jeg fikk kjempevondt og huden min begynte å forme stygge brannskader.

Hvorfor gjør du dette? hylte jeg. For over tusen år siden bestemte mumiene seg for å hevne seg på vampyrene! sa han. Jeg tok av meg kostymet. Det er halloween skrek jeg og bannet til



ham! Han veltet gryta rask og jeg kreket meg til det kalde vannet. Jeg lå der halvdø, da mumien tok av seg bandasjen. Det var pappa. Han er en mumie.

#### **D705:**

##### Spøkelseshuset

En kald høstkveld for noen uker siden gikk jeg fra bussholdeplassen. det var kaldt og jeg var redd for at jeg skulle fryse i hjel. Det var helt svart ute. Gatelyktene var som stjerner som holdt på å dø ut over meg. Jeg var redd, jeg var en skikkelig pingle.

- Mamma, jeg skulle hørt på deg, jeg skulle ha tatt på meg fleecen. sa jeg til meg selv.

Plutselig slukket alle gatelyktene. Det var ingen andre i gaten. Jeg var alene som i en øde ørken.

- Du kommer hjem Vera, bare slapp av, hvisket jeg. Det tok en god stund før jeg endelig kom til et kryss, men hvor skulle jeg egentlig gå? Høyre eller venstre, høyre eller venstre. Det var det eneste som surret oppe i hodet mitt.

- Jeg tar høyre, sa jeg bestemt. Etter en stund kom jeg fram til et hus. et brunt, gammelt og falleferdig hus. Huset lå langt inne i skogen. Jeg skjønnte ikke hvordan jeg hadde kommet dit, men nå var jeg vertfall her. Vinduene var knust og døra sto på vidt gap.

- Du tør å gå inn, du er vel ikke så pysete? Jeg tok sats og begynte å løpe mot huset. Det var ca. 100 meter bort til døra. Det var vanskelig å løpe når jeg var så kald. Trappen nermet seg. jeg suset inn døra og bremsset farten. Det var kaldt og det luktet fuktig. Her kan det ikke ha bodd noen på kjempe lenge. jeg snudde meg rundt for å se litt i huset og der litt lenger inne så jeg en skikkelse.

- UÆÆÆÆ! skrek jeg. Skikkelsen nærmet seg. - Hvem er du? spurte skikkelsen med en grusom stemme. - Jeg heter Vera, svarte jeg veldig lavt.

- Hva gjør du i mitt hus? spurte skikkelsen. Den hadde kommet nærmere meg nå. Jeg så mer og mer av den. Plutselig sto den der.

- ET SPØKELSE! skrek jeg av redsel. Jeg løp ut av huset og inn i hagen. Der sto det en flokk med spøkelseser. De var hvite som snø og det grøsset i meg når de sa:

- Veraaa, du heeteeer Veeraa.

- Hva vil dere med meg? spurte jeg vettskremt. Jeg ble likblek i fjeset.

- Nei, det skal du snart få vite! Svarte det ene spøkelset.

#### **D712:**

##### Spøkelseshuset

En dag for lenge, lenge siden gikk jeg en kveldstur i Bøkeskogen. Klokken var halv ni og det var bekkmørt. Jeg hadde bestemt meg for å gå min faste runde på 2 km. Det var iskald ute og greinene på trærne blafret i vinden.

Da jeg hadde gått en halv km hørte jeg plutselig et hyl bak meg. Hyle hørtes ut som det kom fra en heks som ble torturert. Hylet var så høyt at det svei i ørene mine. Da jeg snudde meg så jeg et spøkelseshus. Huset var svart, hadde ødelagte gardiner i vinduene og ikke noen trapp. Huset så ut som det kunne falle hvis noen bare rørte det. Jeg ble så redd at jeg tisset i buksa og jeg tenkte: - Hva er dette for noe? tenkte jeg. men da rakk jeg ikke tenke mer for plutselig hørte jeg hylet igjen. Det var enda høyere denne gangen og det føltes ut som om noen hadde putta en trompet inni øret mitt og spilt det høyeste som går an.

Jeg var så utrolig redd. Ansiktet mitt var blekt og jeg klarte så vidt å røre på meg. Men jeg måtte finne ut hvem som lagde hylet og bestemte meg for å gå inn i huset. Da jeg kom inn i huset så jeg en stue, et kjøkken og en dør der det var hengt opp skilt som det sto bad på. Stue hadde to brune stoler og et ganske fint bord som var trefarget. I motsetning til stua, så

kjøkkenet bomba ut. Det lå kasseroller og stekepanner overalt på gulvet og flisene på veggene var rivd av.

- Hva gjør du i mitt hus? skrek en stemme som kom fra stua. Jeg fikk frysninger i kroppen og jeg skalv som ospeløv. Jeg snudde meg rundt for å se hva det var som hadde skreket til meg. der, midt i stua sto det et grusomt monster. Monsteret hadde store, svarte øyne, ører som var like store som middagstallerkener og mannen hadde tusenvis av sylskarpe tenner. Monsterets nese var trykket helt inn i fjeset og dt hadde armer og bein så store som flyvinger.

- Jeg skal drepe deg! ropte monsteret til meg. Jeg svarte: - Nei, det skal du ikke! Så tok jeg en stekepanne i den ene hånden og en kasserolle i den andre og begynte å banke løs på monsteret. Jeg sluttet ikke før monsteret lå dødt på gulvet og alt blod og gørr rant ut av det. Så dro jeg hjem igjen og sa aldri noe til foreldrene mine. Og etter det så har jeg aldri sett huset igjen.

### **E750:**

Jeg gikk en tur i skogen, da jeg kom til et digert og skummelt hus. Jeg ble nysgjerrig og gikk bort til døra. Det virket som om at huset var gammelt fordi døra knirka når jeg åpnet den. Det kom en råttent lukt ut fra døra. Det ga meg bare mer lyst til å utforske det digre huset. Gulvet i huset var gammelt og fuktig så det var mykt å gå på.

Litt bortover var det en trapp som førte til etasjen over. Jeg gikk bortover, og opp trappa. Det var en lang gang med dører på begge sider i annen etasje. jeg listet meg bort til den første døra og tittet inn. Det var helt mørkt der inne. Mens jeg prøvde å finne lysbryteren hørte jeg noen eller noe som gikk opp trappa. rett før jeg kom meg inn i rommet hørte jeg mannen skrike "Hei, hva gjør du i huset mitt?". Da fikk jeg så panikk at jeg løp inn i rommet og låste døra. Mannen banket på, men jeg slapp han ikke inn. Men etterhvert kjønte jeg at det var hans hus jeg hadde gått inn i, så jeg låste opp døra, og jeg åpnet den. Der sto mannen med hagle og siktet på meg. Når jeg så ordentlig på han var han ikke et menneske med et monster. Han hadde skarpe tenner, grønn hud, lange øre og røde brikker i trynnet. "Hva er du?" spurte jeg. "Jeg er en marsboer fra planeten Mars" skrek han til meg. Når han så en annen vei spraket jeg han alt jeg kunne i balla og løp mot trappa. Når jeg var kommet til trappa snublet jeg og falt ned i en luke i trappa. Jeg hørte at han lukket luka og det ble helt mørkt og still. Jeg viftet med hennene for å prøve og få tak i noe. Jeg fant et tau og når jeg dro i tauet opnet luken. Når jeg prøvde og klarte opp så jeg at tauet var slitt og jeg trodde at jeg ikke ville kommet ut. etter at jeg hadde klatret lenge kom jeg omside opp og jeg var fri. Jeg løp ut døra og kjente den deilige duften av skog.

### **L710:**

#### **Spøkelseshuset**

Når er vi framme til det nye huset vårt? Om 5 min Thea, slutt og mas, svarte mamma. Thea du vet dens tore skogen som er utenfor det nye huset vårt ja hvisket broren min til meg. Han er 13 år, og jeg er ett år mindre enn han. Ja, sa jeg. Hva med den? Blir du med ut og utforske den når vi kommer fram? er det ikke litt sent når klokken er 20.00? Neida, det er jo sommerferie Thea, kom igjen da. Javel. Mamma sa at vi måtte komme hjem kl. 22.00. Kom så går vi, ropte Øyvind. Er du sikker at vi skal gå nå da, det er jo veldig mørkt. Kom nå, sa han og dro meg i armen. Auu! Hylte jeg. Det er kaldt og det er nifst her. Jeg snublet over et tre som lå i veien. Øyvind ignorerte meg og bare gikk videre. Jeg er redd Øyvind. Slapp av det er ingen her. Det begynner å regne det er best vi går tilbake, hvisket Øyvind. Vi går inn mot det nye huset vårt, men vi ser nesten ikke noe siden tåken har kommet. Kom igjen vi løper. Øyvind hvor er du? Jeg ser deg ikke. Jeg får ikke noe svar, hvor kan han være? Jeg ser noe som beveger seg i buskene. Hallo, spør jeg i skrekk. Plutselig er det noen som tar tak i skulderen min hardt. Jeg snur meg sakte om for å se hvem det er. tenk om det er noen som vil ta meg, hva skal jeg gjøre? Jeg ser øynene hans og håret hans og jeg blir kjempeglad da jeg ser Øyvind. Kom så

går vi inn i det lille huset rett rundt hjørnet hær. Det er for mørkt til at vi skal begynne å lete etter huset vårt. Når vi går til det lille huset har vi en lang diskusjon om vi skal gå inn der. Men vi gjør det til slutt. Hallo? Er det noen her? Ingen svarer. Det er mørkt i huset. Det knirker i trappen, da jeg går i den. Det ser ikke ut som det har vært noen hær på 100 år. Jeg snur meg da jeg hører en spiss lyd. Jeg ser noe som beveger seg gjennom luften og da ser jeg på Øyvind, han stirrer på akkurat det samme som meg. Det er noe hvitt. Jeg fortsetter å gå opp trappen. Det er skitten her, og spindelvev i hvert hjørne. Da ser jeg det igjen. I det ene øyeblikket er det noen der, og i det andre ser jeg ingenting. Øyvind kan du komme opp hit, hvisket jeg. Jeg kommer sa han tilbake. Nå knirker det enda mer i trappen enn det gjorde til meg. Begge står og skjelver her hvor vi står. Jeg peker inn mot et hjørne hvor jeg ser en gjørmete sko med masse blod på. Jeg begynner å bli livredd.

HAPPY HALLOWEEN! Roper 20 personer. Wæææ... skvetter jeg og Øyvind til. Begge går vi fra hyl til stor latter. Det er alle klassekameratene våre, fra den forrige skolen vår. Dette er den beste og den verste halloweendagen i hele mitt liv! Resten av kvelden satt vi i den gjørmete, men behagelige sofaen og spiste godteri.

### **L712:**

#### **Spøkelseshuset**

Det var en fredags morgen jeg våknet av at noen slikket meg i ansiktet. Det var slett ikke noe menneske. Det var hunden min Lurven som ville ut på tur. Jeg hadde ikke noe annet valg enn å gå ut med han.

Jeg gikk ut døra ferdig påkledd med varme og gode høstklær. Jeg måtte gå gjennom en skog for å komme til bekken der Lurven alltid drikker. Jeg kan ikke akkurat si at den skogen er noe koselig å gå i når det er høst og stapp mørk. Det er nemlig et spøkelseshus midt i skogen som turrer på meg hver eneste gang jeg går forbi. I dag skal jeg undersøke hva som er så rart med spøkelseshuset, men da er det best at jeg starter å gå siden Lurven begynner å bli utålmodig. Jeg og Lurven sto foran spøkelseshuset som to is-pinner. Spøkelseshuset var så forlatt og øde. Jeg hadde aldri sett det så nære og så sliten. jeg satte Lurven fast til et tre så han ikke kunne stikke av eller følge etter meg. Det raslet i løvet når jeg gikk mot spøkelseshuset. Den kriblingen i magen nå hadde jeg aldri kjent før. Jeg kom bort til døra på spøkelseshuset som var så råttent at jeg kunne pirket litt i den å den ville falt sammen. Jeg dyttet døra opp så jeg kom meg inn. Den forferdelige lukta slo meg med en gang jeg kom inn. Det luktet død og blod. Det gikk en trapp opp til andre etasje så jeg valgte å følge den, men jeg måtte være forsiktig ellers kunne jeg trampe gjennom trappen. Da jeg var oppe hørte jeg noen som sprang fram og tilbake på et rom som var like ved meg. Jeg stivnet til is. Heldigvis så stoppet det, men jeg greide ikke å være her noe mer, jeg sprang ned trappa helt til jeg datt igjennom det nest siste trappaettrinnet å alt ble helt svart.

Noen slikket meg i ansiktet igjen. Det var Lurven! Jeg lå ved treet jeg hadde festet Lurven sitt bånd til. Hvordan kom jeg meg fra trappa til Lurven når jeg var bevisstløs? Jeg snudde meg for å se på spøkelseshuset. Så jeg syner eller var det virkelig en dame i vinduet der jeg hadde hørt løpingen. Jeg smilte til hun. Hun hadde jo tross alt reddet livet mitt. Jeg reiste meg for å se litt bedre hvem det var. Jeg kunne ikke tro mine egne øyne. Det var Oldemor. Jeg vinket til henne å mimet tusen takk med leppene mine. Hun vinket tilbake. Lurven og jeg var begge kjempe glade for å ha møtt oldemor, men vi måtte dra hjem igjen. Dette var den beste og ikke minst rareste dagen i mitt liv.

### **L716:**

Lea og jeg sprang til bussen. Vi skulle på tur med skolen. På bussen snakket vi og hørte på musikk. Vi hadde gledet oss lenge, siden vi skulle ha orienteringsløp. Lærerne snakket om orienteringsløpet i bussen. Da vi kom fram ble vi delt opp i grupper. Lea, Hedda og jeg kom på samme gruppe. Vi fikk rutene våre og begynte å gå. I skogen var det veldig mørkt og vi økte farten litt. Vi ble litt redde, men ristet det av oss og gikk videre. Endelig kom vi til den

første posten. Der sto det at vi skulle dele oss og komme tilbake med en type lyng hver. Først tenke vi at vi kanskje ikke burde gjøre det, men kom på at det var jo skolen som hadde ordnet dette. Vi gikk en og en i hver sin retning og ble enige om å møtes ved post 1 om akkurat et kvarter. Jeg begynte å gå, men var ikke så sikker på om det var så lurt. Det føltes ut som om noen så på meg, men jeg var sikkert bare redd. Jeg fortsatte å gå en stund, men jeg fant ikke noe lyng. Bare vanlige og kjedelige typer, men jeg ville ha noe kulere. Så jeg fortsatte å gå litt til, men da jeg ikke fant noe gikk jeg tilbake. Jeg snudde meg, men innså at jeg hadde gått meg vill. Hvor lenge hadde jeg vært borte? Jeg så på klokka. Den hadde allerede gått ti minutter, så jeg måtte komme meg fort tilbake. Problemet var bare at jeg ikke visste hvordan retning jeg skulle gå i. Jeg tenkte at jeg bare måtte prøve å komme meg tilbake. Så jeg begynte å gå. Det var mørkt og skummelt i skogen. Jeg prøvde å ikke tenke på det, så jeg fortsatte. Etter en stund kom jeg til et hus. Huset var gammelt, slitt og mørkt. Det så så tomt ut at jeg tok sjansen på å gå inn. Grunnen til at jeg bestemte meg for å gå inn var fordi jeg var så kald. Da jeg kom inn ble jeg plutselig litt reddere. Inne var det også mørkt, masse spindelvev i taket og veldig skittent. Jeg så på klokka. Nå hadde det gått atten minutter siden vi skilte oss, men det eneste jeg tenkte på var at jeg var så trøtt. Jeg så meg om i rommet og oppdaget at det var noen få møbler. En sofa, noen stoler og et bord. Jeg la meg ned på sofaen. Det var skikkelig godt, men jeg måtte innrømme at det ikke var den beste sofaen jeg hadde ligget på. Jeg tenkte at jeg kunne slappe av litt, men jeg skulle ikke sove! Det var jeg for redd til. Jeg så i taket og oppdaget en edderkopp. Den var svart og ekkel, men ikke så veldig stor. Jeg prøvde så godt jeg kunne å ikke sove, men klarte det ikke. jeg sov i ca ti minutter, før jeg våknet av et knirk. Jeg reiste med fort opp og snudde meg. Der sto det en dame. jeg skvatt til og spurte forsiktig og veldig redd hvem hun var. Hun svarte: "Jeg er deg". Jeg tenkte at hun var gal og sa at hun umulig kunne være det. Så hun fortsatte: "Jeg er deg, fordi du aldri kommer deg ut og blir her for alltid". Jeg ble redd og styrtet til døra. Hun sa det ikke ville funke, men jeg prøvde likevel. Jeg tok tak i håndtaket, men den var låst. Jeg så meg rundt etter en plass å unnsnippe. Fort fikk jeg øye på et vindu som var åpent, men damen så tydeligvis hvor jeg så. Hun sa at jeg ikke kunne hoppe ut der, men jeg tenkte hun bare skulle skremme meg. Så jeg styrtet fram og hoppet ut. Det gikk bra, men jeg landet uheldigvis på armen. Det var kjempe vondt, men jeg reiste meg opp og sprang. Jeg sprang, sprang og sprang mens tårene trillet. etter en stund måtte jeg stoppe opp og ta en pustepause. jeg så på klokka, og nå var det en halvtime siden vi hadde blitt enig om å møtes. Jeg satte meg ned og begynte å gråte. Armen gjorde så vondt og jeg hadde mistet alt håpet. Men så plutselig hørte jeg noen rope Linnea. Jeg reiste meg, tørket tårene og snudde meg. Der sto Lea og Hedda. De sprang til meg og sa de hadde vært så bekymret for meg, og at hele klassen lette etter meg. Jeg klemte de hardt og sa takk. Vi sluttet å klemme og Leo og Hedda oppdaget at jeg hadde grått. De spurte om det gikk bra og jeg svarte at det gikk fint, men jeg hadde slått armen. Vi gikk mot plassen der lærerne var. Jeg forklarte hva som hadde skjedd. De lovet meg at de skulle ringe foreldrene mine å si hva som hadde skjedd, så kunne vi ta det derfra.

## **O705:**

### Dødslekene

Jeg visste at Sarah var i fare, men jeg visste ikke hva jeg skulle gjøre. Jeg visste ikke om jeg skulle bli eller gå. men jeg visste en ting.... Jeg var i "dødslekene".

Jeg sto utenfor Sarahs hus og tenkte.

- Vi kommer for sent igjen. tenkte jeg bitterfullt. Sarah kom ut av huset og så halv gretten ut. Jeg torde ikke spørre hva som hadde skjedd, for jeg trodde ikke det var noe bra.

Vi satte oss i bussen annpustende og slitene. Første time er gym, kjedelig! Etter gymmen var vi i kantina. Vi satt på "taper"bordet. Alle synes vi var upopulære. Vi så over til "college" bordet som de kalte det. Det var der de populære satt, blant annet Lise. Hun er den offisielle guttemagnetten. Lise sto på stolen sin og sa:

- Snart er "dødslekene" i gang, igjen!

- Eleverådet har bestemt at Tanja, Sarah er på lag, mens jeg og Robert er på lag. Applausen strømmet over dem. Nå skal jeg forklare hva "døds lekene" er. (kremt) "Døds lekene" går ut på at to lag skal konkurrere om seier. De har 24 timer på å finne den "blå flamme". Den kan være overalt. Reglene er som følger. Alt våpen er lovlig, det er lov til å drepe, om det er nødvendig. Hvis du ikke har klart å fange den "blå flamme", er du død. Så, jeg og Sarah er på en måte dømt til døden.

Skole dagen var straks ferdig, jeg og Sarah begynte å diskutere om hvem som skulle gå først.

- Jeg kan gjøre det. Sa jeg uvillig.

- Nei, men okei. Sa Sarah.

- Vi må vinne dette, Tanja. broren min var med på dette forrige gang, og han.... Han døde. Resten av dagen var tung. Jeg slepte føttene av gårde.

Jeg fortalte mamma dette, hun begynte å gråte. Jeg tok på meg utstyret, med våpen. Jeg møtte opp på start plassen og begynte å grue meg. Jeg skulle konkurrere med Robert.

- KLARE, FERDIGE..... GÅ. Sa starteren. Jeg skar Robert på hånden. Han stoppet og begynte å blø noe forferdelig. "Nå har jeg et stort forsprang", tenkte jeg. jeg kjente at bena begynte å svikte, så jeg måtte finne et sted jeg var skjult. Jeg så et hus langt oppi skogen. Det var vennelig og grøssende, men jeg måtte bare løpe på, for der var jeg skjult. Da jeg hadde løpt en stund var jeg fremme ved døra. huset virket forlatt. Huset var hvitt med slitte vinduer. Det var tykk tåke rundt, det begynte å bli kaldt. Jeg rakk akkurat å smette inn døra før Robert fikk øye på meg. Han tenkte sikkert det samme. Døra knirket skikkelig, rett framfor meg var det en hall med møbler fra 30 tallet.

Hallen hadde peissted, et bibliotek fullt av gamle bøker. Og midt i hallen var det gyngestol, jeg tok et skritt fram. så ble jeg over falt bakfra. Jeg så ingenting, alt var hvitt. Jeg våknet med at jeg var kneblet og bunnet. Jeg kjente et stikk i ryggen, det var en dolk der. Jeg dro den forsiktig ut, jeg satte i et lite skrik. Jeg kjente meg redd og kvalm.

- HJEEEEELP!

Hva var det? tenkte jeg med frysninger på ryggen.

- Sarah? skrek jeg. Robert har tatt henne.

Jeg visste at Sarah var i fare, men jeg visste ikke hva jeg skulle gjøre. Jeg visste ikke om jeg skulle bli eller gå. men jeg visste en ting.... Jeg var i "dødslekene".

Jeg fant Sarah oppe på loftet. Jeg slepte med meg henne med meg ut av spøkeshuset. Jeg kom til mål. - Dere er vinnerne, du har "den blå flamme", beste venninnen din.

- Det var ikke Robert som gjorde det på deg... Det var spøkeshuset, hvasket Sarah.